

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Realizar estes Relatórios de Estágio deu-me uma enorme satisfação pois é uma etapa da minha vida que vejo concluída, no entanto, a sua elaboração envolveu algumas contrariedades e obstáculos tanto pessoais como profissionais. Contudo com o apoio, colaboração e contributos dos que me são próximos foi possível concluir estes relatórios. Assim, importa agradecer e reconhecer todos os que direta ou indirectamente, me ajudaram na conclusão deste ciclo de estudos.

Primeiramente, agradeço à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, por me ter acolhido e permitido a realização de mais esta etapa de formação.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro, pelo seu rigor e coerência científica e pedagógica, pelos seus oportunos e valiosos ensinamentos, pela sua disponibilidade que sempre demonstrou ao longo do processo, e por contribuir de forma significativa para a minha formação pessoal e profissional.

À Professora Mestre Ana Oliveira (supervisora institucional da Educação Pré-Escolar) pela sua disponibilidade para a leitura, comentário e crítica em todas as fases do trabalho desenvolvido, e pelo seu rigor e coerência científica e pedagógica.

À Professora Doutora Susana Marques Sá (supervisora institucional do 1º Ciclo do Ensino Básico) pelo encorajamento e transmissão de confiança e amizade. Bem como pela notória evolução que despoletou em mim, relativamente à competência científica e acompanhamento do trabalho – leitura, comentário e crítica de todas as etapas deste processo de formação pessoal e profissional.

A todos os docentes, que fizeram parte da minha caminhada, e que me ajudaram a construir o meu conhecimento e a ser uma profissional de educação melhor.

Aproveito desde já para agradecer ao Jardim-de-infância da Vilarinha e à Escola Básica da Torrinha, por me terem acolhido no seu contexto e pela forma afetiva como me integraram no seu trabalho.

Agradeço às queridas cooperantes com quem tive o prazer de privar e trabalhar. Foram pessoas que fizeram todos os esforços para me ajudar a crescer profissional e pessoalmente, e que tentaram sempre mostrar-me a exigência e o rigor que é necessário nesta profissão.

Agradeço, à minha díade no 1º Ciclo do Ensino Básico, por todo o seu apoio, compreensão e diálogo, presente em toda a prática pedagógica, que me ajudou a ultrapassar vários obstáculos. Agradeço, também, às restantes colegas do núcleo de estágio, onde a partilha de recursos, experiências e constrangimentos me apoiaram nesta fase difícil mas recompensadora.

Agradeço à minha família e namorado que me apoiaram incondicionalmente ao longo deste processo, em particular ao meu pai e namorado, que me ajudaram na formatação do presente relatório, na organização dos anexos e na redação de alguns textos para MS Word.

Agradeço à minha irmã Diana pelo apoio que me ofereceu ao longo deste processo, pela ajuda na revisão do presente relatório e pela revisão da tradução do resumo.

Agradeço à Bárbara Duarte pelo apoio que me deu na revisão do texto, como também, pela paciência que teve durante todo o processo.

Agradeço a todas as pessoas que fazem parte da minha vida e que me são muito queridas, os meus amigos, e que, ao longo deste processo, escutaram os meus desabafos, as minhas ideias, os meus pensamentos e me apoiaram, nesta longa caminhada, dando-me a estabilidade que necessitava.

Por último um agradecimento importantíssimo a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar e que não irei esquecer. Um obrigado especial pelo acolhimento carinhoso que tive, pelas aprendizagens mútuas que desenvolvemos, e pelos momentos únicos e inesquecíveis que proporcionaram, com sorrisos, palavras e abraços.

RESUMO

Os estágios desenvolvidos resultam de um processo contínuo e formativo da mestranda, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Todo este processo englobou a Prática Pedagógica Supervisionada, em dois contextos distintos. Entre março e junho de 2013, a mestranda desenvolveu o seu estágio na Educação Pré-Escolar na Escola Básica e Jardim de Infância da Vilarinha e, relativamente à valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, a mestranda desenvolveu o seu trabalho na Escola Básica da Torrinha, entre outubro de 2013 e janeiro de 2014.

O relatório espelha todo o percurso da mestranda no seu desenvolvimento pessoal e profissional, no qual procurou desenvolver uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e potenciadora de uma conduta profissional autónoma e responsável.

Ao longo dos estágios desenvolvidos, a mestranda utilizou a metodologia da investigação-ação, de forma a atuar para a melhoria da sua prática profissional, através de um conjunto de fases interrelacionadas – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Neste processo de formação, a mestranda desenvolveu diversas competências que a ajudaram a compreender melhor a tarefa de ser Educador, e a complexidade deste trabalho.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica Supervisionada; desenvolvimento pessoal e profissional; Investigação-Ação e Educação.

ABSTRACT

This report is a result of the continuous and formative process of the student, integrating the Pedagogic Supervised Practise, integrating the Master Degree on Preschool Education and Basic School First Level Teaching, in Superior School Education of Porto.

All of this process as joined the Pedagogical Supervised Practise, in two distinct contexts. Between march and june 2013, the student developed her work in the Escola Básica/jardim de Infância da Vilarinha in the kindergarten ages, and between October 2013 and January 2014, the student worked with children the primary school stage. This report focuses on both these experiences.

The report shows all the aspects the student has worked on, regarding her personal and professional development, in which she intend to develop a professional, investigative and critical attitude, leading to a responsible and autonomous behaviour.

All along the developed work, the student used the investigative-active methodology, as a way to improve her professional practise, throughout a group of inter-linked stages _ observation, planning, action, reflection and evaluation.

In this formative process, the student as developed several competences that has helped her to better understand the task of being an educator, and the complexity of this profession.

Key-words: Supervised pedagogical Practise, personal and professional development; investigation-action; Education.

ÍNDICE

Índice de quadros	viii
Índice de anexos	viii
Lista de abreviaturas	x
Introdução	1
1. Enquadramento teórico, conceptual e legal	5
1.1 A Prática Pedagógica Supervisionada na formação dos Professores	5
1.2 Desafios dos professores na prática educativa	16
1.3 A educação e o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	21
1.4 Documentos orientadores no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	29
2. Caracterização geral da instituição de estágio	37
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	45
Reflexão final	73
Bibliografia	87
Documentação legal e outros documentos	95
Anexos	99

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: horário de trabalho semanal do 4º B	54
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (suporte digital)	100
Anexo 2 - Relatório de Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico	101
Anexos Tipo A – Suporte Papel	102
Anexo 2A.I - Grelhas de observação	103
Anexo 2A.II – Exemplar de planificações colaborativas	119
Anexo 2A.III – Exemplar de planificações individuais	126
Anexo 2A.IV – Exemplar de guiões de pré-observação	133
Anexo 2A.V – Exemplar de narrativas individuais	136
Anexo 2A.VI – Exemplar de narrativa colaborativa	142
Anexo 2A.VII – Exemplar de grelhas de verificação	146
Anexos Tipo B – Suporte Digital	149
Anexo 2B.I - Grelhas de observação	
Anexo 2B.II – Excertos do diário de formação	
Anexo 2B.III - Planificações colaborativas	
Anexo 2B.III.1 - 1ª Semana 7 a 11 out	
Anexo 2B.III.2 - 2ª Semana 14 a 18 out	
Anexo 2B.III.3 - 3ª Semana 21 a 25 out	
Anexo 2B.IV – Planificações individuais	
Anexo 2B.IV.1 - Semana 28 out a 1 nov	
Anexo 2B.IV.2 - Semana 11 a 15 nov	
Anexo 2B.IV.3 - Semana 25 a 29 nov	

- Anexo 2B.IV.4 - Semana 9 a 13 dez
- Anexo 2B.IV.5 - Semana 6 a 10 jan
- Anexo 2B.V – Guiões de pré-observação
 - Anexo 2BV.1 - Guião de pré-observação (31-10-1013)
 - Anexo 2BV.2 - Guião de pré-observação (14-11-2013)
 - Anexo 2BV.3 - Guião de pré-observação (8-12-2013)
- Anexo 2B.VI - Narrativas individuais
 - Anexo 2B.VI.1 - Narrativa individual_out
 - Anexo 2B.VI.1.1 - Narrativa individual_out_Corrigida
 - Anexo 2B.VI.2 - Narrativa individual_nov
 - Anexo 2B.VI.2.1 - Narrativa individual_nov_Corrigida
 - Anexo 2B.VI.3 - Narrativa individual de jan
 - Anexo 2B.VI.3.1 - Narrativa individual_jan_Corrigida
- Anexo 2B.VII – Narrativa colaborativa
 - Anexo 2B.VII.1 – Narrativa colaborativa
 - Anexo 2B.VII.1.1 – Narrativa colaborativa_Corrigida
- Anexo 2B.VIII – Grelhas de verificação
 - Anexo 2B.VIII.1 - Grelha de avaliação da participação oral
 - Anexo 2B.VIII.2 - Grelha de avaliação do trabalho de grupo
- Anexo 2B.IX - Avaliação
- Anexo 2B.X – Planificações anuais
- Anexo 2B.XI – Planificações trimestrais da Instituição
- Anexo 2B.XII – Planificações semanais da turma
- Anexo 2B.XIII – Plano Anual de Atividades
- Anexo 2B.XIV – Horário semanal da turma
- Anexo 2B.XV – Registo fotográfico da instituição e da sala
- Anexo 2B.XVI – Registo fotográfico das atividades desenvolvidas

LISTA DE ABREVIATURAS

UC - Unidade Curricular

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

EPE - Educação Pré-Escolar

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

IA - Investigação – Ação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

DA - Dificuldades de Aprendizagem

DP - Diferenciação Pedagógica

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MC - Metas Curriculares

ME - Ministério da Educação

PNEP - Plano Nacional do Ensino do Português

PFEEC - Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências

INTRODUÇÃO

O presente relatório espelha todo o processo desenvolvido na unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), integrada no mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Primeiramente, a mestranda realizou o seu processo formativo no contexto da EPE, o mesmo decorreu na Escola Básica e Jardim de Infância da Vilarinha, entre o dia 20 de fevereiro a 14 de junho às quartas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras, funcionando no horário letivo das 9h às 12:30 e das 13:30 às 15:30. Este processo formativo foi realizado pela mestranda, individualmente, e visou a promoção e desenvolvimento das competências e disposições consagradas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância espelhadas nos Decretos-Lei n.º 240 e n.º 241 de 2001, bem como, no processo de supervisão da UC da PPS.

A prática educativa na valência do 1.º CEB decorreu na Escola Básica da Torrinha, entre o dia 2 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, sucedendo no horário letivo das 9h às 12h30 e das 14h às 16h. Neste contexto a mestranda realizou o seu processo em díade, com vista a potenciar condições para a aprendizagem por observação e promover uma evolução para uma relação mais ativa e potencialmente transformadora. Assim, a mestranda propôs “mobilizar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática, 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*” (Flores & Forte, 2013).

Ao longo deste processo formativo a mestranda utilizou a metodologia da investigação-ação (IA). Esta destina-se à melhoria das práticas educativas e

consequentemente à transformação dessas mesmas práticas através de um questionamento reflexivo com todos os intervenientes do processo (trabalho em díade, orientadora e supervisora cooperante) sobre as situações ocorridas no contexto educativo. A IA caracteriza-se pelo seu processo em espiral relativamente aos ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Coutinho *et al*, 2009).

Este relatório surge como parte integrante da formação da mestranda e permite que, tal como é referido no programa da UC “problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos 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 & Forte, 2013).

O presente relatório revela-se como a conclusão e a reflexão final do último ano e meio da mestranda, que finaliza o ciclo de formação na Escola Superior de Educação do Porto e retrata todo o percurso e processo formativo da mestranda, como também permite a sua auto - avaliação ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Conferindo a formação da mestranda para o perfil 3 (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro) e sendo esta a etapa final desta formação este relatório integra, também, o relatório de estágio na EPE, o mesmo encontra-se em anexo e com uma organização estrutural similar a este relatório (cf. Anexo 1).

Neste sentido, o presente relatório está organizado em três capítulos, além da presente introdução e da reflexão final. O primeiro capítulo tem como mote a contextualização dos pressupostos teóricos e legais, no qual a mestranda pretendeu explicar conceitos inerentes ao seu percurso e formação, nomeadamente, a importância da PPS no processo de formação dos professores; alguns desafios que o professor se depara ao longo do seu caminho profissional; a educação e o ensino do 1.º CEB, bem como, explorou alguns documentos orientadores essenciais à prática educativa no 1.º CEB. O segundo capítulo contempla a caracterização da instituição de estágio, dando

ênfase às principais características da instituição de estágio, designadamente ao meio envolvente e à instituição, apresentando a descrição da sala e as especificidades da turma. Relativamente ao terceiro capítulo, este reveste-se de imensa importância, uma vez que neste capítulo a mestranda explana criticamente algumas atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, apresenta eventuais propostas de transformação e expõe as dificuldades sentidas na lecionação das aulas.

No que concerne à reflexão final a mestranda espelha a contribuição da PPS para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, analisa e reflete o seu percurso, as potencialidades e as dificuldades sentidas nos dois contextos que integra a PPS, como também expõe as competências que desenvolveu enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB. Esta análise e reflexão são corroboradas com pressupostos teóricos relevantes. Também, neste capítulo a mestranda ilustra o benefício da sua formação em dois níveis educativos distintos para o seu futuro profissional.

Por último, a mestranda apresenta as referências bibliográficas, produto da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes, que auxiliaram na sustentação do relatório e de todo o processo formativo, bem como os anexos que ilustram o processo formativo que a mestranda percorreu. Os mesmos iniciam com o relatório da EPE (cf. Anexo 1) e, de seguida, encontram-se divididos em anexo tipo 2A, apresentados em suporte de papel e onde se encontra, pelo menos, um exemplar de cada anexo e, anexos tipo 2B, apresentados em suporte digital, estes contêm todos os documentos elaborados pela mestranda, como as narrativas, planificações, bem como, pelo suporte fotográfico de algumas atividades dinamizadas pela mesma.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL E LEGAL

Neste capítulo a mestranda procura explicar os referentes teóricos que auxiliaram a sua prática ao longo do seu processo de formação. Primeiramente analisa a importância da PPS na formação dos professores, tendo em conta a metodologia IA e as suas componentes: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. De seguida a mestranda clarifica alguns desafios que se encontram na prática docente, tais como, as necessidades educativas especiais (NEE) e as dificuldades de aprendizagem (DA), e posteriormente retrata a educação e o ensino do 1.º CEB em Portugal. Por último, examina alguns documentos orientadores para a prática docente no 1.º CEB.

Neste capítulo a mestranda optou por explicar os desafios encontrados ao longo da sua PPS no contexto do 1.º CEB.

1.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A Prática Pedagógica reveste-se de um papel fulcral na formação dos professores caracterizando-se como um processo contínuo que decorre ao longo do crescimento profissional, e que detém como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor, assumindo-se como fator de desenvolvimento de aprendizagem do mesmo.

Corroborando Alarcão e Tavares (1987, p.18), a supervisão caracteriza-se como o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais

informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Importa referir que este processo é complexo e deve ser realizado tendo em conta três princípios, nomeadamente, o professor é um ser humano, que se desenvolve ao longo da vida, ou seja, é um ser em desenvolvimento contínuo com “um futuro de possibilidades e um passado de experiências”; também ele, quando ensina os seus alunos está em “situação de aprendizagem”, e por último, o supervisor, também ele uma pessoa com mais experiência, onde a sua missão contempla a ajuda da formação do professor (*idem*, 1987, p.43).

Nesta linha de pensamento é importante assumir este processo como uma ligação entre os conceitos – supervisão, aprendizagem e desenvolvimento, os quais estão intrinsecamente ligados.

Tendo em conta que a PPS é sustentada pela observação, planificação, ação, reflexão e avaliação torna-se fundamental para o professor utilizar a metodologia da IA. Segundo Domingo (1994, p. 14) a IA constitui-se como um “processo contínuo em espiral, de acção-observação-reflexão-nova acção, etc.”. Nesta linha de pensamento, Lessard-Hébert (1996, p.15) encara este processo como “um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projecto e assim sucessivamente”.

Segundo Kemmis (1993, p.177) a IA é uma “forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar”.

Esta metodologia é defendida por vários autores, designadamente, Arends e Latorre como um instrumento eficaz e essencial na prática educativa dos professores, uma vez que ajuda a refletir e a reconstruir as práticas com vista à eficácia e melhoramento da mesma e, transforma o educador no protagonista da investigação (Coutinho *et al*, 2009).

Neste sentido, o docente deve, enquanto profissional intelectual, ser capaz de praticar uma investigação praxeológica, de forma a transformar a nossa prática. Esta investigação e a consequente transformação da ação, pela reintegração de novos saberes sobre a prática, resultam imperiosamente do uso da metodologia de IA. Assim, emerge a consciencialização da articulação dialética entre teoria e prática, ou seja, o docente investiga a ação, confronta com os saberes teóricos, propõem mudanças e integra essas mudanças na prática.

Importa salientar que a IA é um processo maioritariamente reflexivo que centra o seu processo na reflexão e posteriormente na transformação das práticas educativas dos professores. No entanto esta reflexão tem que ser aceite como uma troca social que se empreende coletivamente, a qual acarreta uma dimensão participativa e colaborativa (*idem*, 2009).

É, assim, importante que para o desenvolvimento de estratégias características desta metodologia, com vista a tornar o docente um profissional de educação competente, é necessário que sejam proporcionadas situações/momentos que propiciem a aprendizagem desta metodologia. O docente precisa de competências de observação, problematização, experimentação, reflexão e reconstrução das práticas, bem como de oportunidades para ser agente ativo no processo educativo.

Como referido em cima a IA consiste numa série de fases que se relacionam em determinados momentos da prática educativa.

A observação detém um lugar de destaque em todo o processo educativo pois é através dela que o professor compreende a realidade educativa e que dá significado aos dados recolhidos. Tal como refere Estrela (1994, p. 26), o professor tem de saber observar e problematizar, com vista a compreender a realidade, isto é, “deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação”.

Todavia o professor antes de iniciar a fase da observação deve preparar-se para o contexto em questão de forma a atingir os objetivos pretendidos.

Neste sentido é necessário perguntar-se “o que vou observar?”, “que instrumentos utilizar?” que técnica de observação escolher?”, entre outras questões (Carmo & Ferreira, 1998).

Nesta linha de pensamento, Pais & Monteiro (2002, p. 54-55), afirmam que a observação “deverá ser cuidadosamente estruturada para permitir a recolha de evidências relacionadas com cada um dos critérios contidos na definição dos objectivos (...)”.

Com vista a indicar algumas linhas orientadoras que permitissem a discriminação de conceitos, Estrela (1994) apoiou a observação em vários critérios que têm em conta a situação ou a atitude do observador – observação participante e não participante, distanciada e participada, intencional e espontânea; o processo de observação – observação sistemática e ocasional, armada ou instrumental e desarmada, contínua e intermitente, direta e indireta; e o campo de observação – observação molar e molecular, verbal e gestual, individual e grupal.

Segundo Arends (1995, p. 45), “o currículo, tal como é publicado é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”. Assim, a planificação reveste-se de extrema importância no que se refere à intencionalidade educativa, tendo que adequar a planificação ao grupo de alunos, proporcionando o desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, Clark & Peterson afirmam que o objetivo da planificação é “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (citado por Zabalza, 2000, p.54).

Deste modo, a planificação deve ser sustentada pela observação e reflexão, de forma ao professor adequar o processo educativo através da recolha, análise e reflexão das informações adquiridas, diferenciando as estratégias, os materiais, ajustando o tempo das tarefas e adequando o nível de dificuldade de cada aluno (Arends, 1995).

Importa salientar que a planificação não é algo estanque mas sim flexível, uma vez que a planificação é um instrumento de auxílio do professor e não um condicionante. Nesta linha de pensamento, a planificação representa para o professor um plano de ação que o ajuda a delinear a sua ação educativa tendo em conta vários aspetos. Segundo Tavares e Alarcão (2002, p.158) a planificação “consiste em definir e sequenciar os objectivos do (...) ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos de avaliação, prever estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares”. Todavia, Pais & Monteiro (2002) afirmam que é necessário realizar o registo em papel do plano de aula pois não basta estar apenas decorado na cabeça.

É importante frisar que a

flexibilização curricular pressupõe que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança, (...) mudar para permitir configurar projectos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciam uma maior igualdade de oportunidades (Leite *et al*, 2001, p.6).

Assim, o processo de planificação permite que o ensino planificado seja “melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades” de constante improviso (Arends, 1995, p. 47).

A avaliação é parte integrante da prática educativa e tem como objetivo apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada aluno e as características do grupo, tendo em conta a sua evolução.

Abrantes (2001, p.46) refere que a “avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino – aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos”.

A função de avaliar assume-se como uma metodologia decisiva no processo educativo, uma vez que no ensino se estabelecem metas, capacidades e competências a atingir. Assim, torna-se necessário avaliar os

alunos com vista a perceber se estão a atingir os resultados esperados. Nesta linha de pensamento a avaliação permite ao professor compreender as dificuldades e interesses dos alunos e proporcionar a introdução de alterações às estratégias assim que a situação o justifique (Roldão, 2004). Nesta linha de pensamento, a autora afirma que a avaliação é “um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajuda a compreender o que acontece e porquê e nos facilita a rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas” (*idem*, 2004, p. 84).

Neste processo o aluno torna-se protagonista da sua própria aprendizagem, uma vez que toma consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 18 de janeiro (artigo 23º) estabelece que a avaliação deve ser entendida como um “processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”. Ainda este Decreto-Lei designa três modalidades de avaliação, nomeadamente, a avaliação formativa, a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa.

Relativamente à avaliação formativa é necessário ter em conta que esta “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos” e à sua aprendizagem, tornando-se importante existir nas nossas intervenções, através de folhas de trabalho e listas de verificação. Este tipo de avaliação “assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 18 de janeiro, artigo 24º). Esta avaliação permite aos professores, alunos, encarregados de educação perceberem a evolução das aprendizagens e competências, de forma a rever e melhorar os processos de trabalho, como refere o Despacho Normativo n.º. 1/2005.

A avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamentar as estratégias de diferenciação pedagógica, permitindo verificar quais as competências e conhecimentos que o aluno possui. O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 18 de

janeiro (artigo 25º) estabelece que esta avaliação “visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino”, isto é, através desta avaliação vamos recolher dados sobre os alunos, ajudando-nos, como futuras profissionais da educação a perceber as necessidades / dificuldades de cada aluno, de modo a não ficarem para trás ou muito avançados em relação ao resto da turma. A avaliação diagnóstica pode acontecer ao longo do ano letivo, sendo necessária articular com a avaliação formativa.

Relativamente à avaliação sumativa, a mesma consiste “na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos”. Este tipo de avaliação é da responsabilidade do professor titular da turma em articulação com o respetivo conselho de docentes, e tem como objetivo principal informar os alunos e os seus encarregados de educação acerca do seu desenvolvimento académico, bem como, decidir o percurso escolar do aluno (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 18 de janeiro, artigo 24º).

Como referido ao longo deste capítulo a reflexão é o processo mais significativo e transversal a toda a formação do professor e por conseguinte ao seu crescimento profissional.

A prática reflexiva tem vindo a adquirir grande destaque e a ser defendido por vários autores como uma prática fundamental no contexto educativo (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ser reflexivo espelha a oportunidade de repensar e refazer as ações com vista ao melhoramento da ação educativa, desta forma o professor reconhece a riqueza que decorre na prática e é capaz de interrogar a mesma. Assim, a reflexão permite ao professor analisar e encarar a ação profissional e, por conseguinte o pensamento surge como algo clarificador, organizador e construtor do conhecimento.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992, p.16) afirma que a identidade do professor “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”.

Segundo Roldão (2000, p. 17), os professores devem desenvolver uma postura reflexiva e analítica “concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”. Assim, a reflexão revela-se como uma procura constante através da pesquisa e da experimentação da prática com a principal função de desenvolver condições para a promoção de aprendizagens.

Dewey é um dos autores que defende o “pensamento reflexivo” na educação e afirma que a capacidade para refletir surge quando o professor se depara com um problema ou dilema (Oliveira & Serrazina, 2002).

Outro autor que possui influencia no campo educacional é Schön, este autor sustenta que os “praticantes reflexivos” são professores que encontram “prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). Este autor defende que a reflexão surge através das situações práticas reais e deve ocorrer em três momentos - a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Os vários momentos de reflexão têm como objetivo capacitar o docente para agir mais autonomamente, com responsabilidade, iniciativa e conseqüentemente melhorar a sua prática de ensino. Então estas práticas permitem ao docente analisar as situações em vários momentos, promovendo estratégias diversificadas para a resolução de problemas, como também, ajudam o docente a preparar e a construir o seu saber e o saber fazer, criando uma ponte com o referencial teórico, de forma a justificar as suas opções pedagógicas e, a questionar as suas convicções e crenças pedagógicas.

Nesta linha de reflexão importa distinguir as várias situações de reflexão, designadamente, a reflexão na ação tem lugar na prática e permite “desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se e regular o processo em curso” (Perrenoud, 2002, p.199). Esta reflexão dá ao docente a possibilidade de colmatar entraves ocorridos no momento da prática, de forma a cumprir os objetivos da atividade/tarefa. Como tal, o docente explora

e testa diferentes hipóteses e ações na prática educativa, estas podem ser uma simples troca de grupos, ou uma estratégia diferente de explorar um conteúdo.

No que concerne à reflexão sobre a ação esta tem lugar depois da ação, onde é revisto fora da sala de aula. Esta reflexão permite ao docente “um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras (Sá- Chaves, 2009, p.14). Assim, o docente é capaz de tomar consciência de outros aspetos que no momento da reflexão da prática não valorizou.

No que diz respeito à reflexão sobre a reflexão na ação Schön afirma que é a reflexão dirigida para a ação futura que ocorre quando se revisitam “os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu”, proporcionando o conhecimento de novos problemas e descobrir as soluções para as ações futuras (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Esta reflexão ajuda o docente a desenvolver-se pessoal e profissionalmente, como também, a construir o seu próprio conhecimento.

No entanto, Perrenoud (2002, p.199) defende que “a reflexão desenvolve-se também antes da acção, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos e guardar maior lucidez”. Nesta situação, o docente guia-se pela observação efetuada, refletindo nas dificuldades e interesses dos alunos, procurando estratégias e recursos promotores de aprendizagens.

Neste sentido, compete ao professor refletir sobre as suas práticas, pois assim encontram-se num processo investigativo com vista ao melhoramento do ensino e ao desenvolvimento de novas aprendizagens (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ao longo do processo de IA os professores devem ter como base vários mecanismos que permitam sustentar todo o trabalho, nomeadamente, os diários/notas de campo e as narrativas individuais e/ou coletivas, entre outros.

Bogdan e Biklen (1994, p.150) assumem que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Por sua vez, as notas de campo dão origem a “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (*idem*, p. 150-151).

Este é um mecanismo importante para os professores pois funciona como um instrumento de descrição de ações, de comportamentos e atitudes, tendo em conta as tarefas realizadas na sala de aula, tanto pelo professor, como pelo aluno. É importante salientar que estas também permitem o questionamento reflexivo, ou seja, o professor também exprime os seus sentimentos, as suas ideias, as impressões que resultam da observação (Máximo-Esteves, 2008).

Assim, a mesma autora refere que o professor utiliza o diário como “a sua principal estrutura de registo escrito, no qual incluem não só as notas de campo, mas também outro tipo de dados” (*idem*, p. 89).

Para Ribeiro, os diários assumem-se como “lugar que abre a acção educativa a várias possibilidades de compreensão do real, fazendo confluir perspectivas teóricas e práticas, problematizado pelas e problematizando as vozes dos diferentes actores” (citado por Moreira, 2011, p.34).

As narrativas são um valioso instrumento para o crescimento profissional do professor, pois relatam e exprimem as experiências vividas promovendo o “efeito espelho” sobre as práticas do professor. Este efeito promove o autoconhecimento, ou seja, permite ao professor “ver-se e rever-se na sua prática educativa, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes” (Ramos & Gonçalves, 1996, p.139, citado por Moreira, 2011, p.24).

Para Moreira (2011) o processo de escrita revela-se como um processo reflexivo, este permite a recuperação de acontecimentos e o distanciamento dos mesmos. Estas características proporcionam ao professor uma melhor

compreensão acerca das suas práticas, das suas perspectivas e atitudes, dando a possibilidade de reconstrução da cultura e identidade profissional do professor.

As narrativas podem ter um caráter individual e/ou coletivo, no entanto, quando se fala em formação de professores é importante que as narrativas sejam construídas em diálogo com outros, pois as narrativas individuais acabam por ter “pouca ou nenhuma implicação para a mudança da teoria e da prática educativa” (Moreira, 2011, p.30). Por outro lado, as narrativas coletivas estabelecem “um diálogo profissional e epistemológico de natureza crítica e interrogatória dos contextos, teorias e práticas educativas (*Ibidem*).

Este instrumento só se revela importante no crescimento profissional quando existe a mudança da fase descritiva da ação para uma posterior fase de análise e interpretação dessa ação. Nesta linha de pensamento Smyth (1989) afirma que as narrativas, como também, os diários devem ser “lugares de encontro críticos da própria voz”, para tal é necessário existir 4 processos reflexivos, nomeadamente, a descrição, na qual o professor identifica o quê, quem, onde, quando e como da ação; a interpretação que contempla o motivo (porque) e a finalidade (para quê) da ação; o confronto que identifica o potencial e limites da ação e por último a reconstrução, a qual identifica as condições de transformação (*idem*, p.32)

Portanto, estes dois instrumentos revelam-se como uma ótima estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, pois permitem a compreensão da forma de pensar do professor e evidenciam se desenvolveu competências de indagação acerca da ação que potenciem a construção reflexiva crítica e colaborativa na (re)construção da identidade profissional.

Em jeito de conclusão, a PPS na formação de professores reveste-se de extrema importância pois permite a aquisição de conhecimentos e técnicas de observação, planificação, avaliação e reflexão – competências sustentadas pela metodologia de IA. Efetivamente para os professores se tornarem profissionais competentes é essencial este processo da PPS, uma vez que promove aprendizagens que uma visão somente teórica nunca facultaria. O

confronto com o real prepara e impele, o professor, para a reflexão e torna-o, por momentos, agente num mundo do qual quer integrar.

Assim, é imperativo ter em conta que o Ser Humano está em constante aprendizagem e aperfeiçoamento, considerando que esta aprendizagem é um processo de uma vida (Arends, 1995).

1.2. DESAFIOS DOS PROFESSORES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Atualmente, a escola reveste-se de um papel fulcral na educação e integração do aluno na sociedade, constituindo-se como um alicerce no seu desenvolvimento pessoal e social. Correia (1997, p.14) reforça esta ideia quando afirma que a “escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades”.

No entanto, a nossa sociedade lança ao professor vários desafios, os quais tornam a tarefa de ser professor difícil. O professor é alguém que ensina e prepara os alunos para a vida em sociedade. Neste sentido é necessário os professores possuírem a perceção da realidade educativa portuguesa, pois os professores não são meros transmissores de saberes, mas também, são os promotores primordiais de um clima de socialização e de múltiplas interações construídas no dia-a-dia.

Efetivamente o professor possui a “responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa” (Decreto-Lei n.º 240 / 2001 de 30 de agosto).

Todavia o professor ao longo do seu percurso profissional depara-se com situações específicas e diversificadas, tanto a nível cognitivo, pessoal e social. Para tal, é necessário existir um desenvolvimento contínuo e encontrar estratégias e metodologias que combatam tais desafios e promovam o desenvolvimento total e equilibrado da criança.

Nesta linha de pensamento, os professores deparam-se com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e com dificuldades de aprendizagem (DA), estas são encontradas em sala de aula, e necessitam da maior atenção e cuidado do professor, pois tal como afirma a Convenção sobre os direitos da criança

a criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. [Como também, deve] ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade (UNICEF, 1990, artigo 28).

Para tal, é necessário que o professor pratique a diferenciação pedagógica (DP) em sala de aula, de forma, a fornecer uma educação equitativa para todos.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto o professor deve assegurar “a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e [cooperar] na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais”.

Atualmente o aluno com NEE recebe uma educação mais adequada às suas necessidades, de forma, a permitir ao mesmo uma educação de igualdade concedida numa turma regular. Neste sentido as crianças com NEE “devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994 citado por Correia, 1997, p.5).

Com esta nova perspetiva inicia-se a “Educação Integrada”, a qual revela a escola como um “espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (*idem*, 1997, p.19). No entanto, cabe ao professor promover um

ambiente positivo e confortável, com vista a proporcionar uma experiência educativa gratificante para todos os alunos.

Para tal, na educação integrada é necessário existir um trabalho de equipa evidenciado pela partilha e colaboração dos colegas. Este tem de ser levado em conta através do Plano Educativo Individualizado (PEI) e das necessidades dos alunos. Desta forma, a equipa pode ser constituída por um professor de ensino especial, pelo psicólogo da escola, por um terapeuta da fala/ocupacional, entre outros. Segundo Alper *et al* (1995), o professor de ensino especial pode e deve orientar o professor da sala regular nas estratégias e formas a seguir com alunos portadores de NEE (Nielsen, 2000).

O PEI é referido no Decreto-Lei n.º3/2008 por programa educativo individual e caracteriza-se como o documento que “fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação”, bem como, instrui as NEE “da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro). Este documento contempla o processo individual do aluno e é elaborado, aprovado e reavaliado, anualmente, por uma equipa multidisciplinar com a participação dos pais. É de salientar que o documento legal privilegia o envolvimento parental, concedendo aos pais a capacidade de contestarem o PEI e solicitarem a sua reavaliação (Correia, 1997).

Brennan (1988) cita que existe uma

necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (citado por Correia, 1997, p. 48).

Também, Correia afirma que o conceito de NEE aplica-se a “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais” (*idem*, 1997, p. 48).

Em suma, o conceito de NEE contempla todos os alunos que apresentam problemas de desenvolvimento de aprendizagem, estes podem ser permanentes ou num determinado momento da criança. Assim, este conceito abarca que as crianças portadoras de NEE têm direito a recursos e metodologias específicas e apropriadas às suas necessidades, com vista à promoção das suas potencialidades.

Sendo a avaliação uma componente essencial no processo educativo torna-se fundamental que os professores, em conjunto com o professor de ensino especial desempenhem um papel preponderante na avaliação de alunos com NEE. Para tal, é imprescindível que o professor regular e o professor de ensino especial desenvolvam e possuam competências indispensáveis para a avaliação, nomeadamente, serem capazes de “avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em actividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança” (*idem*, 1997, p.73).

Todavia estas competências não devem cingir-se, somente, à realização académica do aluno, mas sim a todo o seu percurso educativo, tanto a nível académico, como a nível social. Neste sentido é necessário que as actividades educacionais planeadas para os alunos portadores de NEE sejam determinadas pelas suas capacidades, aptidões, interesses e experiências.

Tendo em conta o referido em cima, Correia (1993) propõe um “modelo de atendimento”, com o objetivo de dar resposta às necessidades dos alunos com problemas de aprendizagem. Este modelo divide-se em três níveis que correspondem à identificação – avaliação preliminar, a qual contempla a “identificação da criança em risco ou com NEE” e considera “adaptações curriculares ou mudanças ambientais”; à avaliação – avaliação compreensiva que determina as áreas fortes e fracas da criança e contempla a elaboração

do PEI e, por último a intervenção que integra a elaboração do programa de intervenção individualizado e a reavaliação da criança (*idem*, 1997, 74).

Relativamente às dificuldades de aprendizagem (DA) estas associam-se às NEE, contudo são diferenciadas devido à sua designação. Segundo Nielsen, é uma perturbação que compromete a capacidade de “guardar, reter, processar ou produzir informação” e que não “incluem problemas de aprendizagem resultantes, principalmente, de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas” (2000, p.64). Nesta linha de pensamento é importante sublinhar que as dificuldades de aprendizagem associam-se a obstáculos nos processos psicológicos inerentes à compreensão e uso da linguagem (Coelho, 2013).

Fonseca (1995, p.71) afirma que as DA referem-se a um

grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da linguagem oral, da leitura (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de letra, compreensão), da escrita e do raciocínio matemático.

As DA caracterizam-se como um termo geral que agrega todos os problemas de aprendizagem, contudo, existem dificuldades de aprendizagem específicas que “dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações” (Correia, 2008, p.46).

Parafraseando Correia (1997), os professores possuem um papel decisivo: “o de defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo, (...), que, numa palavra, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação” (citado por Nielsen, 2000, p.5). Nesta linha de pensamento torna-se indispensável que o professor pratique, no ambiente educativo, a DP. Esta constitui-se como uma “resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual” (Santos, s/d, p.52).

Atualmente verifica-se nas salas de aula alunos com um vasto e importante leque de experiências sociais e culturais, as quais promovem na criança capacidades e competências para suportar os desafios da vida académica. No entanto, estas crianças partilham o espaço com colegas que apenas conhecem o mundo delimitado ao seu bairro, dificultando muitas vezes a compreensão académica exigida na escola.

O desafio de lidar com esta diversidade académica acaba por ser um difícil obstáculo que os professores defrontam ao longo da sua carreira profissional.

Nesta linha de pensamento é necessário ter em conta que a DP não se centra em tarefas diferentes para cada aluno, mas numa gestão flexível e adequada dos desafios. Tendo como objetivo central a promoção e o crescimento total do aluno e do seu sucesso individual.

Segundo Tomlinson & Allan (2002) os professores podem diferenciar as práticas educativas ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos, de acordo com a recetividade, os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos. Para tal é importante o professor saber observar cada aluno individualmente, como também, em interação com a turma, com vista a diagnosticar e a planificar atividades de acordo com as necessidades dos alunos, bem como, a estimular aprendizagens significativas e a elaborar um currículo eficaz.

Assim, importa salientar que à medida que os professores têm consciência das necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos sentem um maior estímulo para a realizar a diferenciação pedagógica.

1.3. A EDUCAÇÃO E O ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A educação revela-se como parte integrante da vida do ser humano, pois assume-se como uma ação promotora e estimuladora do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do ser humano. Para Kant (1984) o ser humano só

se torna verdadeiramente humano através da educação. Assim, a educação espelha-se como um processo do desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, promovendo a formação do ser humano para viver em sociedade.

No que concerne à educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define como princípio geral a promoção do “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (...) na sua transformação progressiva” (Decreto-Lei n.º46/1986 de 14 de outubro, artigo 2º).

Atualmente existem três tipos de educação – educação formal, informal e não-formal. Estas distinguem-se através do local onde se desenvolve a educação e como se desenvolve, quem assume o papel de educador, entre outros.

No que se refere à educação formal a ação ocorre no espaço da escola e contempla “instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais” (Gohn, 2006, p. 29). Já a educação informal caracteriza-se pelas “possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado”, ou seja, esta educação preocupa-se pela socialização dos indivíduos, com vista ao desenvolvimento de comportamentos, hábitos e valores, e tem como agentes educadores a família (Afonso, 1992, p. 86). Por último, a educação não-formal é semelhante à educação formal, na medida em que decorre numa estrutura e organização, distinta da escola, e pode ou não obter um certificado, no entanto, esta diverge-se da educação formal devido à não “fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (*idem*, p. 87).

Importa salientar que a escola é um espaço propício para a educação formal, caracterizando-se como um sítio de aprendizagem e de sociabilização, e revestido de extrema importância na vida da criança, uma vez que é parte integrante na vida da mesma. É neste sentido que a LBSE estabelece que a educação é orientada para “favorecer o desenvolvimento global da

personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Decreto-Lei n.º46/1986 de 14 de outubro, artigo 1º).

A escola representa-se como um

agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento (Martins, 1992, p.24 citado por Vasconcelos, 2007, p.111).

Por conseguinte o processo educativo deve promover nas crianças conhecimento e habilidades que lhes permitam desenvolver o raciocínio, ensinar a refletir sobre diversos assuntos e problemas, bem como, promover o desenvolvimento intelectual na formação de cidadãos capazes de tomar decisões e de agir corretamente em sociedade (Decreto-Lei n.º46/1986 de 14 de outubro).

Atualmente o sistema educativo é o veículo do direito à educação e revela-se como uma permanente ação formativa aos cidadãos. A LBSE estabelece e organiza o quadro do sistema educativo. Este sistema é organizado em, educação escolar e a educação extra-escolar. Relativamente à EPE, esta é de frequência facultativa e destina-se a crianças com idades entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e revela-se como a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida (Decreto-Lei n.º5/1997 de 10 de fevereiro). No que concerne à educação extra-escolar, a LBSE refere que engloba “actividades de alfabetização e de educação de base, (...) e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Decreto-Lei n.º46/1986 de 14 de outubro, artigo 4º).

No que respeita à educação escolar, esta contempla os ensinos básico, secundário e superior. O ensino do 1º ciclo está contemplado no ensino básico como estabelecido pela organização na LBSE. Este ensino caracteriza-se como um ensino globalizante e da responsabilidade de um único professor e compreende quatro anos de escolaridade com alunos entre os seis e os nove

anos. Este ensino é obrigatório e gratuito contribuindo para a “realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, (...) proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Decreto-Lei n.º46/1986 de 14 de outubro, artigo 3º b).

O 1º CEB tem como principais áreas curriculares o português, a matemática, o estudo do meio e as quatro expressões (físico-motora, dramática, musical e plástica). Mais recentemente foram introduzidas no currículo a área de apoio ao estudo, que visa desenvolver no aluno as competências necessárias para ser autónomo no seu estudo e a oferta complementar, a qual pode trabalhar o ensino de uma língua estrangeira ou desenvolver competências culturais, artísticas ou informáticas (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 julho).

Segundo Reis *et al* (2009, p. 6) “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros”. Esta área curricular compreende quatro domínios essenciais, designadamente oralidade, leitura e escrita, gramática e educação literária.

A oralidade é um domínio bastante trabalhado nos dois primeiros anos de escolaridade visto ser a principal fonte de transmissão de pensamentos, ideias, sentimentos e atitudes por parte dos alunos. Neste sentido, destaca-se a junção da compreensão e da expressão oral, o que reforça a interdependência entre ambos. Para Sim-Sim (1998, p. 33), “a linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando”. O desenvolvimento da linguagem oral encontra-se intimamente ligado com a aprendizagem da leitura e da escrita, pois segundo a mesma autora o conhecimento do oral e do escrito é imprescindível para a integração e domínio dos conteúdos curriculares que contempla o currículo.

O domínio da leitura e escrita é o que possui um lugar de destaque quer no Programa do Português (Reis *et al*, 2009), quer nas Metas Curriculares (Buescou *et al*, 2012), pois são as duas competências mais características da

língua portuguesa, através das quais os alunos podem começar a reter e a transmitir informações, ideias, pensamentos, sentimentos, entre outros. Paraphrasing Sim-Sim (1998, p.37) “a leitura e a escrita são mediadores de grande parte das aprendizagens escolares”.

O ato de ler caracteriza-se como um processo complexo que necessita da motivação do leitor, do conhecimento da língua e da compreensão dos significados (Villas-Boas, 2001a). Como tal a leitura é uma “operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (Sobrino, 2000, p.31). Nesta linha de pensamento é importante que os professores tenham em conta que o ensino da leitura se prende com o questionamento da compreensão do que é lido pelos alunos, de forma a promover a aprendizagem da mesma (Sim-Sim, 2001a).

A escrita caracteriza-se como uma “actividade que implica um processo cognitivo complexo e que pode pôr o indivíduo em situação de reestruturação dos seus conhecimentos através do contraste e da interacção com os produtos escritos que funcionam na nossa sociedade” (Seix, 2005, p.43).

No domínio da educação literária importa salientar a importância da lista de obras e textos disponibilizada pelo Plano Nacional de Leitura, o qual cria nos alunos o gosto pelas tradições, pretendendo inculcar valores fundamentais para a vida em sociedade e para a formação completa enquanto indivíduo e enquanto cidadão. A educação literária permite ao leitor “elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida” (Silva *et al*, 2011, p.16-17).

Por fim, no domínio da Gramática assiste-se à atribuição de importância à capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do Português padrão nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita, não devendo por isso ser trabalhado em separado dos restantes domínios. Segundo Assunção & Rei

(1998, citado por Funk, 2002a, p.68) “a competência gramatical permite reconhecer e produzir correctamente todos os enunciados discursivos, significando estes o discurso como sequência organizada, o domínio da combinação dos aspectos de coerência e coesão textuais e o estabelecimento de relações conceptuais, léxicas e estruturais.”

Considerando que o Meio é entendido como um conjunto diversificado de fenómenos, elementos, acontecimentos e processos de diferente carácter que ocorrem no meio envolvente e, no qual as crianças observam, questionam e adquirem significado. Deste modo, o estudo do meio é apresentado como uma área curricular interdisciplinar e globalizadora, pois reúne vários conceitos e métodos de várias disciplinas científicas, nomeadamente, a história, a geografia, as ciências da natureza, a etnografia, entre outras. Esta área curricular está dividida em blocos que diferem mediante o ano de escolaridade, havendo alguns que são comuns aos quatro anos.

No Estudo do Meio o professor deve orientar todo o processo de aprendizagem através de “situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade”, como também através de diversas fontes de informação (ME, 2004, p. 102).

A Matemática é das áreas curriculares com maior relevo no currículo, pois esta proporciona uma “compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia, (...). Em particular, o domínio de certos instrumentos matemáticos revela-se essencial ao estudo de fenómenos que constituem objeto de atenção em outras disciplinas” (Bivar *et al*, 2013, p.2).

Os autores do programa de Matemática revelam que o ensino – aprendizagem se desenvolve através de quatro grandes domínios, designadamente, números e operações, álgebra, geometria e organização e tratamento de dados. Todavia no ensino do 1º CEB o tema álgebra surge como iniciação ao pensamento algébrico, sendo a álgebra tema matemático a partir do 2º ciclo. A mesma fonte indica três capacidades transversais a toda a

aprendizagem da Matemática, nomeadamente, resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, as quais devem obter uma atenção constante no ensino (*idem*, 2013).

O domínio números e operações tem como finalidade o desenvolvimento da compreensão dos números e operações, do sentido de número e a facilidade no cálculo. A Geometria tem como foco o desenvolvimento do sentido espacial dos alunos, bem como, a compreensão das figuras geométricas bi e tridimensionais. Já o domínio da organização e tratamento de dados pretende desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados fornecidos em tabelas e gráficos, bem como de os recolher, organizar e analisar os mesmos. A iniciação ao pensamento algébrico é uma vertente do domínio álgebra que no 1º CEB tem como principais objetivos o trabalho com sequências, as relações entre os números e entre números e operações, como também, o estudo das propriedades geométricas, nomeadamente a simetria (*idem*, 2013).

Importa salientar que o ensino da Matemática deve ter em conta as duas finalidades fundamentais delineadas no Programa de Matemática, designadamente, a promoção da “aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados”, bem como, o desenvolvimento de “atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (*Idem*, p.3).

A Organização Curricular e Programas defende a promoção das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, bem como, o desenvolvimento de competências elementares das artes, do aperfeiçoamento das capacidades de expressão e de comunicação, do desenvolvimento da criatividade e da compreensão das artes no contexto. De facto, as artes permitem participar em desafios, quer coletivos quer pessoais, que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem a identidade nacional e permitem o entendimento das tradições de outras culturas (ME, 2004).

A área curricular das expressões contempla a expressão motora, a expressão dramática, a expressão musical e a expressão plástica.

A expressão motora oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação, permite ainda ao aluno criar condições favoráveis ao desenvolvimento social. Como refere Condessa (2009, p.43), a expressão motora revela-se como “um conjunto de práticas que permitem uma estruturação progressiva e sustentada da motricidade da criança”. Porém é importante não esquecer que a expressão motora não tem só as habilidades motoras como objetivo principal, pois também é um potenciador do desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, afetivo e social do aluno (Ferreira, 2006).

De acordo com Guizot (citado por Rosa, 2008, p.95) a expressão musical “dá à alma uma verdadeira cultura interior e faz parte da educação do povo”. Neste sentido a aprendizagem desta área curricular é considerada por pedagogos fundamental para a formação da criança no seu todo (Sousa, 2003). No Currículo Nacional Ensino Básico (2001, p.165-166) “a música desempenha uma função educativa e instrutiva, na medida em que: desenvolve a acuidade auditiva, táctil e motora; estimula a expressividade e criatividade; (...) [e] desenvolve a criança a nível fisiológico, sensório-motor, afetivo, estético e intelectual”.

A expressão dramática é fundamental no desenvolvimento da criança, pois através dela esta consegue expressar livremente os seus sentimentos, dar largas à sua imaginação e desenvolver o seu raciocínio prático, o que a desenvolve a nível afetivo, cognitivo, social e motor (Almeida, 2012). O mesmo autor refere que “a expressão dramática inicia-se na criança, através de gestos simples que, de forma gradual, se vão convertendo em expressão corporal, passando pela imitação, mímica, jogo dramático, finalizando na dramatização em si” (*idem*, 2012, p.11). Gomes e Rolla (2003) referem que “se entendermos, entre outros, como objetivos da Escola a formação de indivíduos (...) então a Expressão Dramática assume um estatuto privilegiado

ao apostar, decididamente, nas componentes estimuladora e socializadora da educação.”

Por último, a expressão plástica revela-se um meio de expressar sentimentos, emoções e interesses através da manipulação e experimentação de materiais, como também promove a estimulação da imaginação e a criatividade dos alunos. O desenvolvimento intencional desta prática permite aos alunos identificar-se com o seu trabalho, como também, desenvolver competências de expressão. Nesta linha de pensamento Lowenfeld & Brittain (1970, p.1) referem que

o desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê.

1.4.DOCUMENTOS ORIENTADORES NO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Revela-se essencial perceber todos os documentos orientadores da prática educativa, uma vez que são necessários para a docência de um profissional da educação. Paraphrasing Freire (1997, p.15) “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Neste sentido é necessário realçar que o ensino básico rege a sua intencionalidade educativa por um currículo prescrito. Este é oficial, formal e intencional e caracteriza-se como o instrumento nuclear da política curricular, fundamentado em documentos legais e/ou oficiais, em documentos normativos, entre outros. No ensino básico revemos este currículo através

dos Decretos-Lei, dos programas oficiais e das metas curriculares (MC). Contudo, os professores são auxiliados por outros tipos de currículo como o currículo apresentado, este auxilia os professores na interpretação de significado e conteúdo do currículo prescrito, é elaborado por diferentes instâncias, como, editores, administrações regionais, entre outras. Este currículo contempla os manuais, as diretrizes, entre outros (Diogo & Vilar, 2000).

Segundo Diogo & Vilar (2000, p.5)

um currículo uniforme e rígido condena ao fracasso o investimento e o esforço de Professores e Alunos. A gestão flexível do currículo surge, como um instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido da adequação do programa às características dos diversos grupos de alunos/as.

Nesta linha de pensamento, é importante existir esta gestão flexível, pois é necessário adequar o currículo às condições que se desenvolvem nas escolas, de forma, a produzir soluções diferenciadas, mediante as necessidades dos alunos, com vista a favorecer o sucesso educativo de todos os alunos. Sendo esta questão tão pertinente e importante, o Departamento da Educação Básica lança o projeto da Gestão Flexível do Currículo para o Ensino Básico, como uma medida que

visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (1999, p.6).

Numa perspetiva de melhorar e promover uma prática proporcionadora de desenvolvimento para os alunos, o Ministério da Educação (ME) promoveu diversos recursos e concedeu uma gestão flexível aos docentes. Nesta linha de pensamento, o ME homologou os programas das áreas curriculares

disciplinares, como também, as MC como uma referência dos objetivos a atingir por ano de escolaridade.

Os programas caracterizam-se como documentos de referência para o desenvolvimento do ensino, expondo as finalidades de cada área disciplinar, os objetivos, os conteúdos e as capacidades que cada aluno deve desenvolver ao longo da sua formação. O 1.º CEB contempla 4 programas – Programa de Estudo do Meio e o Programa de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, ambos homologados pelo Despacho n.º 139/1990, de 16 de agosto; o programa de Português homologado em março de 2009 (publicado no Diário da República n.º 177 – I Série), e mais recentemente, o Programa de Matemática que sofreu alterações, em julho do ano passado (Despacho N.º 9888-A/2013, de 26 de julho).

Estes documentos proporcionam, ao professor, uma orientação e compreensão mais fácil desses documentos como recursos fundamentais para a sua prática, uma vez que, é necessário que o professor os encare como a primeira ferramenta a ter em conta na sua prática educativa.

As MC revelam-se como um documento orientador e essencial no desenvolvimento do ensino básico. Como refere o despacho n.º 15971 / 2012 de 14 de dezembro "as metas curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objecto primordial de ensino." Nesta linha de pensamento, este documento assenta na definição dos conteúdos fundamentais, a serem explorados ao longo do ano letivo, como também, revelam conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, de forma, a proporcionar uma progressão indispensável à continuação dos estudos e às necessidades da sociedade atual.

Estas tornam-se, assim, um apoio à planificação e à organização do ensino, para além, de se tornarem uma referência para a avaliação interna e externa. Sublinhe-se que as metas possuem um fator de obrigatoriedade a partir deste ano letivo 2013 – 2014, exceto no 2º ano de escolaridade entrando a mesma

em vigor no ano letivo 2014 – 2015 (despacho n.º 15971 / 2012 de 14 de dezembro).

De forma, a promover o total e equilibrado sucesso educativo dos alunos, os programas e as MC devem ser mobilizados em conjunto, uma vez que explanam, de forma organizada e sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina. Sublinhe-se que esta utilização deve prezar a autonomia pedagógica dos professores, como também, a sua experiência profissional e o seu conhecimento científico (Direção Geral de Educação, s/d).

Para além dos documentos acima referidos o ME criou diversos recursos relacionados com as várias disciplinas curriculares numa perspetiva de melhor desenvolver os conteúdos propostos, contemplando atividades, estratégias e explicações sobre os mesmos.

No que respeita ao Português o ME criou e implementou vários materiais, alguns disponíveis em multimédia e outros em PDF, distinguem-se as brochuras do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), este foi um programa direcionado para a formação contínua dos professores com o objetivo de melhorar as “condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como meio de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo” (Despacho n.º 546/2007). Esta medida foi pensada de forma a colmatar o baixo nível de literacia revelado pelos alunos nas provas de aferição e nos exames nacionais. No entanto, este programa também foi criado com o objetivo de

estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão (Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP, 2006, p.2).

O PNEP conta com seis brochuras, entre elas, “O Ensino da Leitura: A Decifração”, e “O Ensino da Leitura: A Avaliação”, relativamente ao

conhecimento da língua o PNEP criou a brochura “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica”, a qual contempla uma dimensão teórico-prática e, apresenta atividades para treinar a consciência fonológica nos domínios da oralidade e da escrita; e “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística”, esta revela-se como um instrumento de suporte para o trabalho dos professores com vista aos mesmos refletirem sobre o funcionamento da língua e o conhecimento explícito, também, evidencia princípios que devem nortear as práticas pedagógicas. Esta brochura também apresenta atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva, e um laboratório gramatical. Relacionado com a leitura o PNEP criou a brochura “O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos”, que reflete a importância do professor ensinar às crianças, na aula de português, a tornarem-se leitores fluentes, destaca que as estratégias de monitorização da leitura e o contacto com a literatura são fundamentais para promover a leitura nos alunos. Por último, existe a brochura “O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual”, esta visa a reflexão acerca do ensino e das estratégias de operacionalização da escrita, e salienta que o domínio da escrita deve passar pelas várias fases de produção textual – planificação, textualização e revisão, como também, por estratégias diversificadas (Direção Geral de Educação, s/d).

Na Matemática o ME criou alguns documentos de apoio à implementação do Novo Programa dissociados pelos temas do programa – Números e Operações, Geometria, Álgebra e Organização e Tratamento de Dados, bem como, sobre as capacidades transversais. Estes são documentos que exploram os conteúdos de cada tema e apresentam estratégias e atividades para os mesmos (ME, s/d). Também, foi criada uma aplicação multimédia e interativa – ClicMat, este programa contempla 32 atividades matemáticas interativas (jogos e problemas) (ME, s/d). É necessário destacar a iniciativa criada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto – “Viajar na matemática”, que consiste num programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, este visa a

melhoria das aprendizagens dos alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico na área de Matemática e o desenvolvimento de uma atitude positiva face a esta área do saber (Viajar na Matemática, s/d).

No que respeita a área curricular do Estudo do Meio destaca-se o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC) para Professores do 1.º CEB, com a finalidade de aumentar os níveis de literacia científica dos alunos portugueses, através do desenvolvimento das competências profissionais dos professores do 1.º CEB. Para tal, o PFEEC delineou como objetivos principais o aprofundamento da compreensão dos professores do 1º CEB acerca da importância de uma adequada Educação em Ciências para todos; a promoção da “(re)construção de conhecimento didático de conteúdo, com ênfase no ensino das Ciências de base experimental nos primeiros anos de escolaridade” tendo em conta as orientações curriculares para o ensino básico, bem como, a promoção da exploração de “situações didáticas para o ensino das Ciências de base experimental no 1º CEB, através do aprofundamento e/ou reconstrução de conhecimento científico e curricular” (Martins *et al*, 2007, p.12-13).

No que concerne a esta área existem disponíveis oito guiões didáticos com vista ao desenvolvimento do ensino experimental das ciências no 1º CEB, nomeadamente, “Explorando...: educação em ciências e ensino experimental” (Martins *et al*, 2007); “Explorando...: a complexidade do corpo humano” (Martins *et al*, 2012); “Explorando...: sustentabilidade na terra” (Martins *et al*, 2010); “Explorando...: mudanças de estado físico” (Martins *et al*, 2008); “Explorando...: a electricidade: lâmpadas, pilhas e circuitos” (Martins *et al*, 2008); “Explorando...: a luz...Sombras e imagens” (Martins *et al*, 2007); “Explorando...: explorando plantas: sementes, germinação e crescimento” (Martins *et al*, 2007); “Explorando...: dissolução em líquidos” (Martins *et al*, 2007) e, “Explorando...: flutuação de líquidos” (Martins *et al*, 2007).

Os guiões didáticos constituem a peça central da formação, uma vez que incluem as atividades experimentais a desenvolver pelo docente e permite que todos os docentes possam trabalhar neles mesmo não sendo formado

pelo programa. Importa referir que o guião didático é dedicado à formação dos professores -“Explorando” - Educação em Ciências e Ensino Experimental, Formação de Professores”. Este refere-se a um programa concebido para professores que pretendam melhorar as suas práticas de ensino experimental das Ciências, de cariz prático, isto é, direcionado para práticas de sala de aula, enquadrado por conhecimento didático atual para este nível de ensino. Como tal, são objetivos do professor, promover a exploração de situações didáticas para o ensino das Ciências de base experimental no 1º CEB, fazendo emergir o aprofundamento e/ou reconstrução de conhecimento científico e curricular; potenciar a produção, implementação e avaliação de atividades práticas, laboratoriais e experimentais para o ensino das Ciências no 1º CEB; desenvolver uma atitude de interesse, apreciação e gosto pela Ciência (Martins *et al*, 2007).

Todos estes documentos auxiliares proporcionam ao docente o aperfeiçoamento da sua prática educativa, uma vez que fornecem ideias de materiais, bem como estratégias e atividades diversificadas, integradas e integradoras do desenvolvimento total e equilibrado da criança, num dado contexto. Para além de promover a formação do docente em vários domínios, promove também, o seu crescimento pessoal e profissional, pois proporciona novos conhecimentos sobre variadas temáticas, fazendo com que esteja permanentemente a reciclar conhecimentos.

2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Este capítulo destina-se à caracterização da instituição de estágio, para tal, a mestranda pretende apresentar sucintamente o meio envolvente da Escola Básica da Torrinha, referindo os equipamentos culturais e escolares existentes, bem como, os espaços verdes. De seguida, a mestranda realiza a caracterização da instituição/agrupamento. Por último, apresenta, com o auxílio das grelhas de observação, apresenta as especificidades da sala e da turma que acompanhou ao longo destes quatro meses, de forma, a dar a conhecer as dificuldades e necessidades da mesma.

Caracterização do meio envolvente

O agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas localiza-se em Cedofeita, uma das freguesias mais marcantes da cidade do Porto. A freguesia de Cedofeita estende-se por uma superfície de 2,49 Km² e com 22877 habitantes. Rodeada a Poente pela freguesia de Santo Ildefonso, a Noroeste por Ramalde, a Nordeste por Paranhos, a Sudoeste por Massarelos e a Sul por Miragaia e Vitória. Trata-se de uma zona de fácil acesso e servida por diversos meios de comunicação e transporte, que permitem uma ligação rápida a vários pontos do país (Porto de sempre, 2013).

Ao longo dos tempos, a atividade industrial da freguesia foi-se perdendo, contudo, as atividades comerciais destacaram-se, tanto ao nível do Centro Comercial Brasília, como também, do comércio local, sendo a zona pedonal da Rua de Cedofeita, elegidos como referência dos consumidores (Porto de sempre, 2013).

Cedofeita é uma freguesia que tem vindo a acompanhar o progresso e a evolução das tendências, requalificando e renovando-se ao nível arquitetónico, mas mantendo sempre o traço antigo dos prédios, o legado

patrimonial. Salienta-se a Casa de Pedra; a Casa da Boavista; o Quartel-General da Região Militar do Porto e a Igreja de Cedofeita. Ao nível da requalificação dos espaços verdes, destacam-se por exemplo, os jardins da Praça da República.

A freguesia de Cedofeita disponibiliza um vasto número de infraestruturas referentes à saúde (Serviço de Atendimento de Situações Urgentes, três centros de saúde, diversas clínicas especializadas e os hospitais Maria Pia e Privado da Boavista); à educação (estabelecimentos públicos e privados de todos os níveis de ensino); à cultura (galerias de arte, Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio e a Casa da Música). Ao nível social dispõe de um variado conjunto de serviços, como acolhimento e apoio a crianças e jovens, acompanhamento ao cidadão com deficiência(s), lares e centros de dia para idosos. A Casa de Cedofeita, o Instituto de Cegos S. Manuel, o Instituto Araújo Porto (Surdos-Mudos), e o Lar da Quinta do Marinho, são algumas das instituições que contribuem para melhorar a qualidade de vida da população de Cedofeita.

Esta freguesia também conta com um vasto número de monumentos, tais como, o Obelisco evocativo da guerra Peninsular, localizado na Rotunda da Boavista e a Fonte das Oliveiras, entre outros.

É de salientar que foi nesta freguesia, nos campos de Cedofeita, que nasceu a grande festa da cidade, a festa junina de São João. Esta é de extrema importância para a cidade do Porto e data desde o século XIX. O São João do Porto representa uma festa popular que tem lugar de 23 para 24 de junho na cidade do Porto, esta é considerada uma festa católica na qual se celebra o nascimento de São João Batista, o Padroeiro (Turismo do Porto, 2013).

Caracterização da instituição

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas é composto por sete estabelecimentos de ensino. Todos estes estão situados no centro da cidade do Porto, nomeadamente: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (sede de agrupamento); Escola Básica 2/3 de Miragaia; Escola Básica da

Torrinha; Escola Básica de Carlos Alberto; Escola Básica da Bandeirinha; Escola Básica de S. Nicolau e o Jardim de Infância da Vitória.

Este Agrupamento foi criado pelo Ministério da Educação em 2007, e absorveu a EB1/JI da Torrinha, pertencente ao Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira. Contudo, em 2010, resultado do reordenamento da rede escolar, o Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas fundiu-se com o Agrupamento de Escolas de Miragaia.

Importa referir que este Agrupamento está assinalado como um Agrupamento de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), desde o ano letivo de 2006/2007. Segundo o Despacho normativo n.º 20/2012 integram os TEIP, os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas com “elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”.

Relativamente aos instrumentos de autonomia das escolas, designados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril não foi possível realizar uma análise aos mesmos, devido a se encontrarem em fase de construção. No entanto, foi possível descobrir que o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) tem como mote as dificuldades económicas e sociais da freguesia, denominando-se “Despertar para o saber”. Os eixos principais definem-se no “apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos”, na “prevenção do abandono, absentismo e indisciplina”; na melhoria da “relação Escola-Família-Comunidade”; e na “monitorização e autoavaliação” (Agrupamento Vertical Rodrigues de Freitas, 2013).

A Escola Básica da Torrinha situa-se na zona central da cidade do Porto, sendo uma escola de referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão. Esta possui 400 crianças, das quais 40 são de duas salas de jardim-de-infância e as restantes 360 estão subdivididas em 16 salas de 1.º CEB. Relativamente ao corpo docente, a Escola Básica da Torrinha integra duas coordenadoras, a coordenadora de escola e a coordenadora do 1.º CEB; 15

professores do 1.º CEB, duas educadoras de infância e uma educadora de ensino especial que desempenha as suas funções na unidade de multideficiência.

Relativamente ao horário letivo do 1.º CEB, este funciona entre as 9h e as 12:30 e das 14h às 16:00, importa referir que as atividades de enriquecimento curricular de inglês e expressão motora funcionam a partir das 16h30.

A escola é composta por dois pisos: o rés-do-chão e o primeiro andar. No rés-do-chão situam-se a cantina (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 1 à 3), três casas de banho (meninos, meninas e funcionários) (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 4 à 7), a sala dos professores e dos funcionários, quatro salas de aula (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 8), uma sala para a unidade de multideficiência, uma biblioteca (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 9), e também as duas salas de jardim-de-infância (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 10). O acesso a estes espaços é facilitado pelas condições arquitetónicas do edifício, permitindo deste modo, que crianças portadoras de deficiências motoras o façam sem encontrar nenhum obstáculo. Esta facilidade de acesso é visível na ausência de degraus (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 11 e 12). No entanto, o acesso ao primeiro andar está dificultado devido à ausência de elevador (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 14 e 15), e é neste sentido que o espaço físico da instituição não se adequa por completo às exigências do Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de Agosto que “ (...) pretende criar, visando a construção de um sistema global, coerente e ordenado em matéria de acessibilidades, susceptível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada, condições iguais às das restantes pessoas.”

No primeiro andar existem nove salas de aula (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 16), uma sala de informática, uma casa de banho (professores), a sala de Ensino Especial, a sala do clube Braille e a sala da Direção. No corredor encontram-se armários destinados aos professores e aos alunos de cada turma (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 17). O espaço exterior é composto por dois espaços distintos, ambos são em alcatrão e estão ladeados por muros com grades. Em ambos os parques existe uma pequena área coberta, com duas casas de banho (meninos e meninas) e, outra descoberta. Um dos espaços exteriores situa-se

à margem da estrada e não possui qualquer tipo de equipamentos, o seu acesso é realizado através de escadas, não existindo forma de acesso a alunos com deficiências motoras (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 18). O outro espaço exterior é mais amplo e já possui condições para a deslocação de alunos com deficiências motoras através de uma rampa localizada num dos lados do espaço (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 19). Este espaço não possui qualquer tipo de equipamento adequado para a EPE, contudo, contém equipamentos da modalidade de futebol e basquetebol (balizas e cestos), devido a estas características este espaço exterior é o que recebe os alunos nos intervalos e na hora de almoço, como também, nas aulas de educação física, inserida nas atividades de enriquecimento curricular.

Interessa salientar que ainda existe a horta pedagógica, que para além das plantações, possui um lago, duas árvores de grande porte, um ninho de pássaros e um espaço destinado à combustagem.

Caracterização da sala

A sala de aula caracteriza-se por uma área grande e ampla, com bastante espaço entre as mesas dos alunos, permitindo uma fácil movimentação e proporcionando um ambiente educativo propício a novas aprendizagens. As mesas estão quase sempre dispostas em fileiras, contudo, está presente a flexibilidade da disposição segundo as diferentes situações que ocorram na sala de aula. Neste sentido, Arends (1995, p.95) refere que “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras”. A secretária da professora está posicionada ao lado da janela e de frente para os alunos, do seu lado direito existe uma mesa que suporta o computador e a impressora da professora (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 20). No fundo da sala, encontra-se uma mesa com um computador destinado à aluna com NEE (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 21).

Neste espaço educativo, uma das paredes da sala é formada apenas por janelas o que confere muita luminosidade à mesma. Do outro lado encontram-se placares de cortiça em toda a parede, possibilitando a afixação

de cartazes informativos, jogos e trabalhos realizados pelos alunos (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 22). Na sala, também existe um quadro branco e um quadro interativo, contudo o último não funciona (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 23). Esta possui ainda cabides ao longo da parede lateral destinados à arrumação e organização dos objetos pessoais dos alunos. (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 24).

No que respeita aos espaços físicos, a sala dispõe de vários armários, onde são guardados os materiais escolares dos alunos e da docente, bem como, livros educativos e alguns materiais didáticos (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 25). A sala possui dois baldes do lixo sendo que um deles destina-se à reciclagem de plástico, incentivando assim os alunos para a reciclagem, no entanto, esta reciclagem só se centra na separação do plástico (cf. Anexo 2B.XV - Fig. 26).

Caracterização da turma

A turma é composta por 21 alunos, sendo 10 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A faixa etária situa-se entre os 8 e os 13 anos, contudo, a sua maioria tem 9 anos.

Sublinhe-se que esta caracterização é realizada através das grelhas de observação (cf. Anexo 2A.I), das conversas informais com a professora titular, e da caracterização da turma realizada pela professora cooperante para projeto de turma.

Esta turma tem dois alunos que se enquadram na Educação Especial, um deles possui baixa visão e não acompanha o grupo. Estando avaliado no 1º ano de escolaridade, esta avaliação foi realizada pela professora de ensino especial.. O acompanhamento é realizado por uma professora do ensino especial e é realizado na sala de ensino especial três vezes por semana, sendo o restante tempo acompanhado pela professora titular com a ajuda dos alunos da turma. Também possui duas vezes por semana aula de música e uma vez por semana aula das tecnologias informáticas e comunicação. O outro aluno revela uma grande imaturidade e necessidade constante do reforço e estímulo do professor para executar com êxito as suas tarefas, tem

terapia da fala e um assessor, na sala de aula, duas vezes por semana. Ambos possuem PEI, mas até ao momento ainda não foi facultado o deste ano letivo pela professora titular e pela professora de ensino especial.

Embora a turma seja composta por 21 alunos, existe o caso de uma aluna que só começou a frequentar a escola em finais de outubro, devido a um problema burocrático (transferência de país). Esta situação originou que a sua integração na turma e o acompanhamento da matéria lecionada fossem mais difíceis. Esta aluna também apresenta dificuldades nas várias áreas curriculares.

É uma turma considerada heterogénea, tanto a nível socioeconómico como cultural, contando com 10 alunos subsidiados. Esta heterogeneidade é notória a nível das aquisições das aprendizagens, embora na sua maioria os alunos tenham um desenvolvimento/percurso escolar satisfatório, existem alguns alunos com bastantes dificuldades, que acompanham as aprendizagens, no entanto, com um aproveitamento menos satisfatório.

É ainda importante mencionar alguns casos que requerem atenção redobrada por parte da professora titular, nomeadamente, um aluno que requer apoio a Português, língua não materna e que revela perturbação de ansiedade grave e défice de atenção, como também, de hiperatividade. Iniciou este ano letivo, orientação na psicoterapia individual na Instituição “Fio de Ariana”. A turma ainda é composta por uma aluna com hiperatividade medicada, que sofre de enxaquecas desde bebé, o que por vezes leva a que se ausente das atividades quando tem uma crise. É uma aluna que revela dificuldades ao nível da concentração e da atenção, como também, na área da matemática, principalmente na resolução de problemas. A aluna que só começou a frequentar a escola em finais de outubro necessita, também, de apoio e atenção redobrada apresentando muita dificuldade na leitura e na compreensão de enunciados, como também, na área da matemática. Outro caso que requer especial atenção é de um aluno que tem dificuldades em todas as áreas curriculares e um défice de atenção e concentração elevados. Ao nível da motricidade fina também revela muitas dificuldades o que resulta

num comprometimento ao nível do trabalho escrito. É um aluno que necessita de constante apoio do adulto para reforço das suas aquisições e da sua auto estima.

Importa referir que na turma, alguns alunos, revelam dificuldades ao nível da concentração e da atenção, como também ao nível da compreensão, e construção de textos e resolução de problemas. Estes alunos, reconhecidos com mais dificuldades foram propostos para o Apoio em Assessoria Pedagógica.

Em geral a turma, cumpre as regras e tem um bom comportamento, contudo revela algum egoísmo e pouco partilha, este aspeto é observado durante os tempos livres em que não emprestam os seus materiais e brinquedos, como também, culpabilizam sempre os colegas e nunca eles próprios, sendo normal nas crianças destas idades.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

Tendo a IA como característica principal a melhoria e aperfeiçoamento da prática, é necessário existir sempre um questionamento reflexivo e coletivo das situações vividas no contexto educativo.

Nesta linha de pensamento, este capítulo espelha alguns acontecimentos, dificuldades e potencialidades do percurso da mestranda que decorreu na EB da Torrinha durante quatro meses, na turma do 4º B. No mesmo, a mestranda vai explanar as experiências de observação, colaboração, planificação, ensino e avaliação consignadas no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

Segundo o mesmo Decreto-Lei, a PPS inclui a observação e colaboração em condições de ensino na sala de aula e na escola. Neste sentido, a mestranda iniciou o seu percurso com a observação que decorreu mais pormenorizadamente nas duas primeiras semanas.

A observação detém uma grande importância relativamente às outras, pois é a base da construção e do aperfeiçoamento da planificação, ação e avaliação. Esta fase deu à mestranda a informação necessária para compreender as dificuldades e interesses dos alunos, como também perceber o comportamento e as suas manifestações. Neste período de observação a mestranda teve em conta que observar caracteriza-se como “um processo de recolha de informação através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p.39). Nesta linha de pensamento a mestranda conferiu à sua observação um carácter armado /instrumental e direto através das grelhas de observação (Estrela, 1994).

Por conseguinte, a mestranda elaborou grelhas de observação, no entanto foi necessário definir o objetivo das mesmas – “Observar para quê?”. A partir

desta questão a mestranda definiu como objetivo geral observar e colaborar na EB da Torrinha e na sala do 4º B, e como objetivo específico, caracterizar o ambiente educativo da turma, de modo a identificar as necessidades e preferências da mesma.

De forma a complementar as informações recolhidas, a mestranda sentiu necessidade de utilizar um diário de formação com vista a conseguir obter mais informações. Estas anotações incluíram as observações que a mestranda realizou relativamente a aspetos relevantes para compreender a turma, as suas dificuldades e interesses, bem como, a situações ocorridas nas aulas, principalmente aquelas relacionadas com os comportamentos, com as tarefas realizadas, isto é, com as instruções, da professora cooperante, dadas aos alunos, com a sequenciação das atividades, com a organização e diferenciação das tarefas, com as transições dos momentos da aula e, reflexões que todas estas situações despoletaram em si (cf. Anexo 2B.II).

Embora o processo de observação tenha ocorrido com mais pormenor nas duas primeiras semanas, é importante salientar que o mesmo foi acontecendo continuamente ao longo da ação educativa nos quatro meses da PPS.

As duas primeiras semanas da PPS revelaram-se de extrema importância no que concerne à observação pelo facto de possibilitar uma recolha mais específica de vários aspetos da sala e da turma. Neste sentido, a mestranda direcionou a sua atenção para a organização do espaço, do tempo, do grupo de alunos, ao ambiente educativo e as necessidades e interesses evidenciados pelos alunos (cf. Anexo 2A.I).

Relativamente ao ambiente educativo, a mestranda verificou a existência de um bom clima de apoio, no qual a “auto-compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas” (Curry e Johnson, 1990, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.63).

Ao longo de todo o processo formativo foi notório o clima interpessoal da orientadora cooperante perante a turma e vice-versa. Este clima é regido pelos alicerces das relações humanas (*idem*, 2009), nomeadamente, da

confiança nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da autoconfiança. Estes são pautados pelo respeito e pela hierarquia existente na sala, uma vez que, existe um bom equilíbrio entre a liberdade para explorar e a segurança e confiança criada pela orientadora cooperante. Esta relação foi estabelecida através de várias estratégias, nomeadamente, de conversas que a orientadora cooperante tem com os alunos, de uma abordagem pessoal e reflexiva face a conflitos interpessoais, do estabelecimento de relações autênticas com os alunos e da autonomia que dá a cada um nas diversas tarefas da sala de aula, como por exemplo, marcar as presenças, abrir os armários, confirmar os trabalhos de casa, entre outros.

Ainda decorrente do processo de observação a mestranda evidenciou que existiam alguns conflitos entre alunos e, comportamentos menos adequados dentro e fora da sala de aula. No decorrer de uma conversa com a orientadora cooperante a mestranda teve conhecimento que alguns alunos tinham um défice de atenção elevado o que originava a distração e conversa, problemas de interação com novas pessoas e, revelavam muito individualismo. A mestranda questionou-se se conseguia combater estes comportamentos e refletiu sobre a forma de agir com a turma. Nesta fase a mestranda foi questionando a orientadora cooperante sobre a forma de acalmar os alunos, de falar, de “castigar” e de recompensar, pois conhecia todos os alunos e as suas características.

A mestranda tinha como objetivo principal ganhar o controlo e a confiança da turma, de forma a criar um ambiente positivo para a aprendizagem. Nesta fase, a experiência ocorrida na PPS em EPE foi uma mais valia para a mestranda, pois compreendeu que com uma postura extrovertida e distante não conseguia relacionar-se com a turma de forma a promover um ambiente confiante, respeitado e promotor de novas aprendizagens. No entanto, a mestranda refletiu e adotou uma postura mais “agressiva” nos primeiros dias de forma à turma compreender o seu papel dentro da sala, contudo a mestranda nunca esqueceu que a relação professor - aluno, não é uma ligação que se rege apenas pela ideia da transmissão e receção de conhecimentos

(Jesus, 1996), mas pela afetividade, confiança e respeito. Ao longo da PPS a mestranda foi conseguindo “conquistar” a turma e controlar os seus comportamentos, através de uma relação saudável, que se baseava num clima de trabalho exigente, mas bastante informal, dando voz, sempre que se proporcionasse, à participação, oportuna, dos alunos.

Assim, enquanto professora e agente de formação, a mestranda desempenhou as suas funções com base numa estratégia de relação de agrado, cumprimento de regras, estabelecimento de rotinas e também através da antecipação do tipo de comportamento e contexto situacional em que essas situações de indisciplina ocorriam, para que se pudesse tomar as medidas mais adequadas para lidar com esse género de situações.

Apesar de notar melhorias nos seus comportamentos, a mestranda teve constantes intervenções neste sentido ao longo da PPS, de forma a reforçar o comportamento a preservar e evitar que surgissem comportamentos inapropriados.

No que se refere ao espaço educativo, Célis (1996, p.83) afirma que “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objectivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação”.

Nesta linha de pensamento, o docente tem o papel primordial de organizar o espaço, concebendo-o como recurso promotor de experiências educativas integradas e integradoras. Desta forma, um ambiente bem pensado promove nos alunos a progressão do desenvolvimento físico, intelectual e psicológico. Tal ideia é corroborada por Arends (1995, p.97) ao afirmar que “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”.

Primeiramente a mestranda observou que os alunos se encontravam a pares, e com a disposição das mesas em fileira. Após algum tempo, a mestranda começou a questionar a organização da sala e a disposição dos

lugares devido a existir alguma conversa e distração por partes de alguns alunos, e não existir alteração na organização das mesas nas diferentes tarefas realizadas. Neste sentido, em conversa com a orientadora cooperante teve conhecimento que a organização da sala é flexível com o tipo de tarefa/atividade, e que a disposição dos lugares foi escolhida pelos alunos.

Todavia a organização das mesas nunca se alterou, à exceção das atividades realizadas pelas mestrandas e ao longo da PPS, as mesmas (trabalho em díade) refletiram sobre os lugares, sobre os alunos e as suas características e personalidades, com vista a apontarem possíveis alterações dos lugares para uma organização promotora de desenvolvimento. Esta estratégia foi sendo realizada em vários trabalhos de grupo, os quais foram planeados de acordo com os aspetos acima referidos. No entanto é necessário criar um ambiente de democracia dentro da sala e, foi nesta linha de pensamento que a mestranda numa aula destinada à educação e cidadania criou um diálogo com os alunos sobre a organização dos lugares da sala, promovendo uma reflexão retrospectiva dos próprios alunos questionando-os se consideravam o seu lugar propício à aprendizagem e atenção. Foi uma agradável surpresa verificar que a maioria dos alunos constatou que o seu lugar dava origem a muita conversa ou distração com os colegas e foram eles próprios que deram possíveis alterações para os lugares futuros. Importa salientar que a troca de lugares ocorreu como foi combinado com os alunos nesta reflexão e, todos sentiram-se parte integrante das decisões da turma, como também, muitos destes lugares resultaram dos grupos que a díade redefiniu para os trabalhos de grupo.

Ainda no que respeita ao espaço físico mas relacionado com a decoração, a mestranda constatou que no início da PPS a sala não possuía qualquer decoração, revelando-se vazia e sem significado para os alunos. No entanto, ao longo do PPS a sala tornou-se rica em materiais didáticos e em trabalhos dos alunos.

Na perspectiva da mestranda, os alunos devem ter um papel preponderante na decoração da sala, de forma a sentirem-se bem e terem

orgulho com a exposição dos seus trabalhos, bem como, promoverem e manifestarem um sentido estético individual e grupal. A mestranda destaca alguns trabalhos realizados por eles, nomeadamente, a camada da pele em 3D e o trabalho sobre o livro “A maior flor do mundo” de José Saramago. É de referir que a sala, ao longo dos 4 meses da PPS, foi-se compondo e constatou-se que os alunos gostavam da sua decoração e dos materiais expostos. A mestranda salienta ainda, alguns materiais e trabalhos explorados e construídos durante as diferentes aulas lecionadas por ela, nomeadamente, o método de gelosia, o jogo do esqueleto humano, bem como, o jogo da glória (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 32 à 38).

No que concerne às dificuldades a mestranda observou que a turma é um grupo muito heterogéneo, possuindo alunos com grandes dificuldades ao nível da atenção, da compreensão de vários conteúdos das áreas curriculares e da criatividade e imaginação. Foi também notório a escassez de estratégias diversificadas nas várias áreas curriculares, por parte da orientadora cooperante, o que originou uma rotina de tarefas e atividades. Relativamente aos interesses, a turma demonstrou gosto pelas várias expressões e por atividades diversificadas e divertidas.

Nesta linha de reflexão, a mestranda evidenciou que o grupo de alunos necessitava de uma motivação extra para as suas aprendizagens e desta forma tentou potenciar ao longo da PPS estratégias e métodos pedagógicos e diferenciados, que se adequassem às características do grupo/turma, como um fator de motivação tendo sempre em conta a conceção construtivista de aprendizagem.

Posteriormente a este período reservado à etapa da observação, a PPS proporcionou à mestranda “experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Neste sentido, a mestranda teve em conta que é no “1º Ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as

aprendizagens futuras”. É também neste ciclo que se “consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos”, bem como, se “estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (ME, s/d).

Como tal, a mestranda apoiou as suas planificações e estratégias nas MC, esta operacionalização, permite e incentiva a “consideração dessa indispensável visão vertical da progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do currículo” (idem, s/d).

Ao longo da PPS a mestranda teve oportunidade de trabalhar com diferentes tipos de planificações, designadamente, planificação anual, mensal, semanal e diária. Neste caso específico, a orientadora cooperante em parceria com as outras professoras do 4º ano elaboraram a planificação anual, a qual contempla os conteúdos programáticos a explorar nos três períodos (cf. Anexo 2B.X); a planificação mensal, nas quais especificaram, por meses, os conteúdos a serem explorados e os objetivos/metasp a atingir (cf. Anexo 2B.XI) e a planificação semanal, esta era realizada, também, em colaboração com as outras professoras relativamente aos conteúdos diários a serem explorados, no entanto diversificada nas estratégias de ação. A planificação semanal contempla um levantamento de conteúdos e competências, e um sumário que posteriormente serve de base para os sumários dos cadernos diários dos alunos (cf. Anexo 2B.XII).

Importa salientar que esta colaboração entre as outras professoras dificultou um pouco o trabalho da dÍade, uma vez que não foi possível reunir semanalmente com a orientadora cooperante com vista a combinar as planificações diárias, devido à incompatibilidade de horário entre mestrandas, orientadora cooperante e as outras professoras. Esta dificuldade foi sendo colmatada com o tempo, sendo necessário, por vezes, realizar planificações semanais diferentes das outras turmas de 4º ano. Sublinhe-se que a relação comunicativa entre dÍade e orientadora cooperante foi a chave para a

realização das planificações, pois muitas vezes as mestrandas eram informadas dos conteúdos a explorar ao fim de semana.

De acordo com a formação inicial e com a continuação deste ciclo de estudos, a mestranda teve de elaborar planificações diárias que contemplassem os seguintes dados: as áreas curriculares, os conteúdos, os domínios e subdomínios a explorar, os descritores de desempenho a alcançar, o tempo previsto para as atividades, as estratégias escolhidas, os recursos a utilizar e a modalidade e instrumentos de avaliação (cf. Anexo 2B.III e 2B.IV).

No momento da planificação a mestranda teve em conta que planificar é o “instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.2).

Nesta linha de pensamento, a mestranda construiu as planificações tendo em conta o grupo de alunos e a promoção de momentos de aprendizagem. Todavia a mestranda teve em consideração que “o currículo prescrito a nível nacional [é] uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas” (Leite, 2001, p.4). Para tal, a planificação serve para orientar e sustentar a acção, como também, possibilita a sua flexibilização, tendo em conta as dificuldades ou necessidades sentidas no grupo de alunos.

Salienta-se que, ao longo do processo formativo da mestranda, a planificação sofreu algumas alterações devido à aquisição deficiente de um determinado conteúdo pelo grupo, por exemplo, na semana de 9 a 13 de dezembro, na qual alterou a sua aula de Estudo do Meio (correção da ficha sumativa) devido à não compreensão do conteúdo relativo ao Estado Novo, constatada no início da semana pela orientadora cooperante. Neste sentido, a estagiária modificou a sua planificação e tentou potenciar uma aprendizagem significativa, uma vez que os alunos estavam a confundir os conteúdos estudados relativos ao passado nacional. Para tal, a professora escolheu como estratégia de motivação um vídeo que retratou a época do Estado Novo, de forma às crianças perceberem a ideologia que se vivia nesta altura da nossa história. De seguida orientou um diálogo sobre as alterações que existiram na

vida das pessoas e se concordavam com a forma de governar de Salazar, dando exemplos concretos de modo de vida daquela altura, quer os negativos, quer os escassos positivos. Por último, a estagiária realizou um mapa conceptual com o auxílio do grupo, com vista a eles próprios dizerem o que aprenderam e, possibilitando à mestrandas perceberem quem não tinha adquirido os conteúdos (cf. Anexo 2B.IV.4).

Após uma reflexão da aula, a mestrandas constatou que nesta área curricular existe um défice de estudo autónomo por parte dos alunos, refletindo posteriormente com os mesmos sobre esta situação, pois esta é uma área curricular, evidenciada pelas mestrandas e orientadora cooperante, que precisa de muito estudo, uma vez que se evidenciaram várias dificuldades nesta área curricular.

Sendo uma área que envolve bastante matéria, contendo dados concretos, como: datas, nomes de reis, de batalhas, entre outros. Ao longo da reflexão, e com vista a tornar mais fácil para os alunos, a aquisição de conhecimentos, a mestrandas tentou desconstruir os textos teóricos através de exemplos práticos, nomeadamente, com a construção de mapas conceituais, frisos cronológicos, etc.

Foram também trabalhadas estratégias potenciadoras do estudo, pois o simples decorar não os ajuda a perceber e a conhecer a nossa história. Durante o diálogo os alunos mostraram-se receptivos ao que a mestrandas estava a dizer, e, por fim, concluíram que uma estratégia fácil de utilizar eram os mapas conceituais e/ou um friso cronológico, que assim iria possibilitar o seu estudo de forma mais resumida e concentrada (cf. Anexo 2B.II, 10 de dezembro)

Assim, a planificação revela-se como um instrumento indispensável à boa prática educativa, pois, para além de ser um auxiliar da prática educativa, este também sustenta ações e estratégias do professor. Tal como afirma Serra (2004, p.34), a estruturação da planificação “identifica-se com um planeamento intencional, cujo objetivo é servir de guião às decisões diárias do docente”.

Após elaborada a planificação semanal/diária, as mesmas eram postas em prática. Esta prática foi sendo avaliada pela supervisora cooperante, em momentos pontuais, de acordo com o guião de pré-observação anteriormente elaborado pela mestranda (cf. Anexo 2B.V), este servia para dar luz às atividades desenvolvidas para prever dificuldades que pudessem surgir e as estratégias usadas para as ultrapassar.

A PPS neste contexto incidiu em todas as áreas curriculares, tal como se constata pela análise do quadro 1 – horário De trabalho semanal da turma. As expressões eram planeadas alternadamente, ou então dependendo dos conteúdos explorados nas outras áreas curriculares ia sendo aliado uma das expressões.

Horário de trabalho semanal
4ºAno Turma B

Dia Hora	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 - 11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00 – 12:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Expressões	Matemática
12:30 – 14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00 – 15:30	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Expressões
15:30 – 16:00	Apoio Estudo	Educ. Cidadania/TIC	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Educ. Cidadania/TIC

Ano letivo 2013/2014



Quadro 1 – Horário de trabalho semanal do 4º B

A ação no terreno ocorreu de acordo com o horário acima apresentado e em alternância com a díade. Inicialmente foi um trabalho colaborativo, isto é,

a díade ficou encarregue de lecionar, primeiramente, uma manhã e um dia, posteriormente cada mestranda lecionou alternadamente um dia da semana e, por último cada uma das mestrandas estava encarregue de lecionar uma semana alternadamente.

De seguida, a mestranda explana algumas aulas das diferentes áreas curriculares que lecionou ao longo da PPS, explorando as estratégias utilizadas, os recursos e as dificuldades sentidas. Sublinhe-se que muitas outras aulas, para além das explanadas seguidamente, encontram-se nas planificações construídas. (cf. Anexo 2B.IV). Também, ao longo da PPS a mestranda tentou potenciar a diferenciação pedagógica e arranjar estratégias diversificadas tendo em conta as características dos alunos, pois “os professores que oferecem ensino diferenciado (...) e que se centram no (...) papel de *treinadores* ou *mentores*, atribuem aos alunos o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem (...)” (Tomlinson, 2008, p.35). A mestranda salienta algumas estratégias que utilizou com a aluna com NEE, realizando um trabalho diferenciado (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 1 à 4)

Partindo do instrumento de observação direta (grelhas de observação) (cf. Anexo 2A.I) e de observação indireta (conversas com a professora titular e com os alunos), a mestranda identificou várias necessidades, tais como, a falta de atividades experimentais e a falta de compreensão em conteúdos da área curricular de Estudo do Meio.

Neste sentido, no âmbito da área curricular Estudo do Meio, designada por educação em Ciências Sociais e da Natureza no Decreto-Lei n.º 241/2001, a mestranda tentou potenciar o “desenvolvimento da curiosidade e gosto pelo saber e conhecimento científico, potenciando o questionamento e a articulação entre o mundo social e natural com as aprendizagens na escola” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Como tal, a mestranda dinamizou uma atividade experimental referente aos estados físicos e aos fenómenos que constituem o ciclo da água, de forma aos alunos perceberem como ocorrem estes fenómenos e relacioná-los ao seu

funcionamento na natureza. Ao longo da elaboração do projeto a mestranda não esqueceu que “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (ME, 2004, p.115).

A sociedade atual é uma sociedade científica e tecnológica e as crianças que nela vivem contactam com diferentes equipamentos ou brinquedos que são o reflexo dos avanços e da divulgação científica e tecnológica (Martins et al, 2009). Assim, a educação em Ciências torna-se fundamental no sentido de formar cidadãos cientificamente cultos e capazes de interpretar e agir nesta sociedade.

Nesta linha de pensamento, Harlen (1983) afirma que “se o ensino das Ciências se centrar em reais problemas, explorando as vias de captar os interesses das crianças, nenhuma área curricular pode ser mais motivadora e mais estimulante para as crianças” (citado por Sá, 2003, p.26-27).

Após a exploração do Guião Didático para Professores – Explorando...Mudanças de Estado Físico, da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Martins et al, 2008), a mestranda compreende a importância clara da explicitação curricular do tema e a importância que estes fenómenos têm no quotidiano das crianças, uma vez que elas contactam com os mesmos desde muito cedo. As atividades experimentais desenvolvidas no terreno potenciam que os alunos façam previsões, anotem registos, experimentem diversos materiais e explorem as suas propriedades, e elaborem interpretações e conclusões.

Ao longo da planificação das atividades experimentais a mestranda procurou promover nos alunos “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Para tal, o objetivo principal da atividade centrou-se na promoção do desenvolvimento de competências relacionadas com os estados físicos da água e os seus

fenómenos, contemplando o reconhecimento e observação de fenômenos de solidificação; e proporcionando a observação de efeitos da temperatura sobre a água (ME, 2004).

Relativamente à organização do grupo, a mestranda realizou as atividades experimentais em grupos de quatro elementos cada para fomentar nos alunos o diálogo, a partilha, a construção de saberes cooperativa, bem como, promover a importância de trabalhar em equipa. Considerando a sala como um espaço privilegiado, pois é nela que se promove e desenvolve todo o processo de ensino e aprendizagem e, revela-se como o local primordial de interação e construção dos saberes, a mestranda teve em consideração que a mesma deve “proporcionar um desenvolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular” (Niza, 1998, p.84). Como tal, a mestranda organizou a sala em 5 grupos, formando 5 mesas grandes ao longo da sala, distanciados uns dos outros para não existir distrações, também, colocou uma mesa central onde iria decorrer grande parte da atividade experimental, obrigando todos os alunos a estarem atentos ao que o colega fazia para registarem nas suas folhas, pois só assim iriam a mesa trabalhar com a mestranda. A mestranda considera que esta estratégia resultou com grande parte do grupo, uma vez que os alunos se respeitaram uns aos outros e respeitaram o trabalho feito. No entanto, durante a execução da tarefa a mestranda verificou que alguns alunos ainda possuem dificuldades em cumprir as regras de trabalho de grupo, nomeadamente, na partilha de opiniões e no respeito pelo outro.

Ao longo da atividade experimental, a mestranda enquadrou as suas estratégias na perspectiva construtivista, uma vez que o ponto de partida da atividade foram as ideias dos alunos sobre o que acontece à água quando colocada no congelador, em que estado fica e se existe alteração da massa e do volume da água quando ocorre mudança de estado. A recolha das conceções alternativas foi realizada através das folhas diagnósticas (cf. Anexo 2B.IV.5). Nesta etapa a mestranda realizou a fase do reconhecimento do problema, esta contemplou a compreensão e a reflexão pessoal dos alunos

acerca do problema colocado pela mestranda (Almeida et al, 2001). Ao ter como ponto de partida as ideias prévias dos alunos, a atividade experimental potenciou que, após experimentação, os alunos fossem confrontados com algumas concepções erradas, como por exemplo, que a água congelada é mais pesada que a água líquida. Os alunos puderam, deste modo, inferir as suas próprias conclusões, as quais permitiram que identificassem e compreendessem melhor os estados físicos da água e como os processos/fenómenos ocorrem na natureza.

Como tal, “os professores devem ter oportunidade de (re)conhecer a importância das concepções alternativas dos alunos sobre conceitos centrais em Ciências e as implicações para a aprendizagem sobre outros temas, bem como características das concepções alternativas e possíveis origens ligadas ao foro pessoal e social do aluno” (ME, 2007, p.25).

Seguidamente a esta fase a mestranda criou um debate para analisar o problema e formular hipóteses e ideias a ser testadas – fase da transformação do problema. Nesta etapa, os alunos compreenderam que era preciso colocar a água no congelador para perceber se a massa e o volume alteravam com a mudança de estado (Almeida et al, 2001). A mestranda aproveitou para consolidar as mudanças de estado e os próprios alunos deram exemplos de todas as mudanças e fenómenos, por exemplo, “deixamos a garrafa a beira da janela e ela fica em estado líquido” e “ se aquecermos a água acontece a evaporação” (cf. Anexo 2B.II, 8 de janeiro).

Posteriormente, a mestranda passou para a planificação e desenho da experimentação, para tal entregou a cada aluno a carta de planificação (cf. Anexo 2B.IV.5), e com eles fez a leitura da mesma para os alunos conhecerem e compreenderem o passo seguinte, surgiram algumas dúvidas sobre a carta de planificação e para que servia. A mestranda explicou que a carta de planificação orienta o aluno ao longo da atividade experimental e retrata os aspetos envolvidos na experiência, designadamente, as variáveis dependentes e independentes, o que vamos medir, o registo dos dados, entre outros (Martins et al, 2007). Após a explicação, em grande grupo, os alunos com a

ajuda da mestranda foram preenchendo a carta de planificação, nomeadamente, o que vão medir, o que vão manter, o que vão mudar e o que acontecerá. Nesta fase todas as crianças compreenderam o pedido, e conseguiram preencher a carta de planificação sem problemas.

Posta esta fase a turma passou para a execução prática da experimentação, quarta fase do ensino experimental das ciências (Almeida et al, 2001). Nesta etapa, os alunos procederam à execução do protocolo experimental (cf. Anexo 2B.IV.5), e o seu respetivo registo na carta de planificação, bem como, a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Para concluir a atividade experimental a mestranda realizou a avaliação através de um diálogo em grande grupo, permitindo que o aluno confrontasse os resultados obtidos pelos cinco grupos, bem como, as conceções prévias recolhidas na ficha de diagnóstico (Almeida et al, 2001). Para registar as suas conclusões e como forma de avaliação das aprendizagens a mestranda elaborou uma ficha de consolidação, na qual as crianças iriam responder às mesmas perguntas da ficha de diagnóstico mas agora com os conhecimentos apreendidos na atividade experimental. Esta fase foi realizada numa aula do par pedagógico da mestranda.

A analisar e avaliar todos os documentos da atividade experimental, a mestranda considera que a maioria dos alunos compreendeu a atividade e desenvolveu uma aprendizagem significativa, no entanto, os alunos que em cima tiveram dificuldade na realização do trabalho de grupo, não assimilaram a atividade experimental na sua totalidade, ficando alguns aspetos da atividade não compreendidos por eles. Para tal situação a mestranda chamou os respetivos alunos à sua beira e explicou a experiência desde o início, mostrando os resultados obtidos e pesando novamente a água líquida e a água sólida, originando uma melhor compreensão da atividade por parte dos alunos. Relativamente à grelha de verificação do trabalho de grupo a mestranda verificou que os alunos cumpriram a tarefa, no entanto existiram alunos mais empenhados que tiveram que “puxar” pelos colegas para trabalhar, relativamente à participação, existe um aluno que provoca sempre

os conflitos e, foi necessário existir um apoio constante da mestranda para ele trabalhar e respeitar o trabalho de grupo. No entanto, os restantes grupos cumpriram as regras do trabalho em grupo, participando por igual na atividade experimental, respeitando as opiniões dos colegas e dando a sua própria opinião. Na apresentação do trabalho de grupo, todos participaram e respeitaram os outros grupos (cf. Anexo 2B.VII).

Para finalizar esta atividade, a mestranda elaborou numa cartolina com as aprendizagens adquiridas na atividade experimental, através de uma comparação das conceções prévias aos resultados obtidos (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 5).

É importante frisar que uma atividade desta dimensão foi uma novidade no percurso profissional da mestranda, e ao longo da sua planificação assolou na mestranda o receio de correr mal, o nervosismo e a sua forma de se expressar oralmente, pois continha conceitos – massa e volume, abstratos para os alunos. No entanto, a mestranda preparou-se para a dinamização da atividade anteriormente, e pesquisou qual a melhor forma de explorar estes conteúdos, para tal, realizou algumas atividades práticas antes de iniciar a atividade experimental, de forma aos alunos compreenderem em que consiste a massa e o volume. Ao longo das atividades práticas surgiram muitas dúvidas relacionadas com a distinção entre massa e peso, mas a mestranda deu exemplos práticos, explicando que a massa é a quantidade de matéria que constitui um corpo, não variando e sendo medida através de uma balança, enquanto o peso é a força com que um corpo é atraído para a superfície, o peso de um corpo varia e mede-se através de um dinamómetro. No entanto, no nosso dia-a-dia, usamos, erradamente, as palavras massa e peso como se fossem sinónimas.

No que concerne à área curricular do Português a mestranda potenciou a promoção da aprendizagem de “competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Por conseguinte é crucial, no 1º CEB, certificar a aprendizagem da leitura e da escrita, pois estas serão sempre complementares uma da outra, isto é, o ato de escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente. Estes dois processos tornam-se ferramentas socioculturais importantes, pois, para além de permitir o acesso à cultura, também, favorece a recriação cultural (Pérez e Garcia, 2001). Estes dois processos são complexos e, como tal o professor deve promover o desenvolvimento de certas competências nos alunos, de forma, a desenvolver aprendizagens significativas.

Segundo Mialaret (1966) “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético” (citado por Sim – Sim, 2002, p.13). Para a mestranda a leitura deve proporcionar-se como um meio e não uma finalidade, pois quando um aluno tem a necessidade de ler um texto, mobiliza as suas competências anteriores e elabora uma estratégia de forma a realizar a tarefa, não promovendo uma leitura apreciada pelo aluno, e consistindo apenas numa leitura obrigatória.

Neste sentido, a mestranda considera fundamental a promoção de práticas de leitura que fujam da rotina e o investimento da criatividade, relacionando a leitura a situações estimulantes e gratificantes, para isto é necessário recorrer a variadas estratégias. Foi nesta linha de pensamento que a mestranda planeou atividades e tarefas diferentes das que os alunos estão habituados, com vista a potenciar e fomentar o gosto pela leitura. Corroborando Wells (1986) “tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com outros, oralmente e por escrito, é uma parte essencial do ser humano” (citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 523).

De forma a promover estratégias diversificadas da leitura e da escrita a mestranda planeou explorar a história “Que Grande Abóbora, Mimi!” de Valerie Thomas (cf. Anexo 2B.IV.1) através de ilustrações que realçavam parte da história, encaminhando os alunos para um mundo de sentidos e imaginação. Estas foram realizadas pela mestranda e tiveram em conta as

necessidades da aluna com NEE, pois, foram feitas em relevo e com diversas possibilidades de serem “lidas”, como por exemplo, o gato foi feito de algodão com olhos articulados, as couves e tomates elaboradas com relevo em papel crepe, entre outras (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 6 à 15). Esta estratégia possibilitou que a aluna com NEE (com baixa visão) compreendesse as ilustrações através do toque e descobrisse com a ajuda da mestranda o que estava representado.

De forma a motivar os alunos a mestranda pensou numa estratégia diferente de promover a atividade. Como tal, antes da aula começar a mestranda colou as ilustrações em diversos sítios da sala e, quando os alunos entraram pediu para ficarem em silêncio pois tinha uma atividade para fazer com eles. De seguida, pediu a um aluno, saliente-se que escolheu um aluno que costuma ter um comportamento instável e que necessita de apoio constante do professor, para procurar as nove ilustrações que a mestranda escondeu na sala.

Esta estratégia motivou os alunos para a seguinte tarefa, especialmente para o aluno que foi escolhido, uma vez que teve a possibilidade de tocar e ver as ilustrações na sua mão. De seguida, a professora criou grupos pré-definidos por ela, com vista a potenciar o trabalho com colegas diferentes e a explorar a interação das diferentes características e personalidades dos alunos. Depois dos grupos formados, a mestranda explicou que a próxima tarefa consistia em escolher a ordem das ilustrações e inventar uma história alusiva às mesmas para depois ler à turma e colocar as ilustrações pela ordem escolhida.

A mestranda considera que estas estratégias potenciaram um desenvolvimento harmonioso durante toda a atividade, estando os alunos motivados e interessados em partilhar ideias e opiniões com os colegas de grupo. Relativamente à aluna com NEE, a mestranda planeou a atividade individualmente, e optou por explorar com ela as ilustrações, como referido em cima, e a estimular uma história oral com ela, uma vez que ela não sabe

escrever. De seguida, pediu à aluna para contar o que viu à professora titular (que estava com ela) e para desenhar o que tinha gostado mais.

Sublinhe-se que os alunos tinham permissão para se levantarem do lugar para verem as ilustrações, tocarem e compreenderem o que estavam a “contar”, desde que fosse com calma e com silêncio.

As estratégias escolhidas pela mestranda promoveram o desenvolvimento da criatividade aliando também a planificação e redação de um texto criado pelos alunos, no qual os alunos deviam escolher a ordem das ilustrações e, posteriormente, criar uma história alusiva a cada uma delas. Por último, os alunos apresentaram à turma a sua história e foi eleito o “melhor inventor de história” (cf. Anexo 2B.IV.1). Esta eleição inicialmente foi pensada para a melhor história, não dando importância a todos os outros elementos, como o comportamento, a participação, o respeito pelos colegas, no entanto, a mestranda refletiu na ação e optou por valorizar todos estes elementos, como a evolução observada pelos alunos ao longo da PPS. Assim, foi eleito um grupo de dois alunos, sublinhe-se que um deles foi o aluno acima escolhido pela mestranda para procurar as ilustrações e outro menino com NEE, pois mostraram ao longo de toda a atividade respeito pelos outros, motivação e um bom comportamento e, principalmente pela história que criaram, mostrando uma evolução de aprendizagem e comportamento.

Importa salientar que a mestranda antes de entregar o diploma dialogou com a turma sobre os comportamentos que os alunos tiveram ao longo da atividade e, que alguns não respeitaram os colegas na leitura, evidenciando que o diploma devia ser entregue a um grupo que teve um comportamento decente na sala, que trabalhou bem e que inventou uma história com introdução, desenvolvimento e conclusão, baseada nas ilustrações, por fim, questionou os alunos da sua escolha para a entrega dos diplomas e todos concordaram, dando os parabéns aos seus colegas.

Por conseguinte, a mestranda ao longo da atividade incentivou a produção de textos escritos e integrou essa produção nas atividades de “aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a

aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Numa reflexão sobre a reflexão na ação, a mestranda considera que o domínio da leitura poderia ter sido mais explorado, no entanto, esta leitura foi motivadora pois os alunos evidenciaram gosto por contar à turma a sua história, e a mestranda através das ilustrações conseguiu que os alunos interagissem com a história e que passasse a ser uma história deles, não uma obrigação curricular, promovendo a competência leitura. A este propósito David Cooper afirma que “la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. (...)” (citado por Prole, 2008, p.6).

Sublinhe-se que a mestranda promoveu outras atividades relacionadas com a área curricular de Português, como tal, utilizou uma história em formato digital – “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, a qual contemplava a história lida e as ilustrações, bem como, músicas alusivas ao tema. Também, elaborou um jardim fantástico partindo do jardim do conto “O Gigante Egoísta” de Óscar Wilde. Este jardim consistia num cenário em 3D do jardim descrito no respetivo conto e, tinha como elementos borboletas, flores, joaninhas, um lago, uma árvore e uma casa, bem como, as personagens da história feitas em papel e coladas num espeto, de forma, aos alunos poderem movimentar a mesma (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 16 à 22). Esta estratégia teve como principais objetivos a promoção da leitura e da escrita, e a estimulação do trabalho em grupo e, consistia em um aluno do grupo, neste caso a mestranda escolheu o aluno menos sociável, observar o jardim fantástico e os seus elementos para posteriormente contar aos colegas o que viu para a construção e criação de uma história.

É de salientar que as estratégias de organização de grupo nas três atividades acima referidas foram distintas, de forma, a proporcionar diversas formas de trabalhar. Assim, na atividade das ilustrações da “Que Grande Abóbora, Mimi!”, a mestranda organizou a turma por pares, escolhendo alunos com mais dificuldades com alunos com mais desenvoltura pessoal e social e, que sabia que iam “puxar” pelos colegas, ou então, alunos mais

introvertidos com alunos mais extrovertidos, de forma, a incentivar e a apoiar o colega a trabalhar mais. Refletindo sobre esta organização a mestranda considera que correu bem na maioria dos casos e, alguns dos pares que se formaram para a atividade constituíram par na sala de aula. Relativamente à atividade da história de “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, em formato digital, foi realizada em grande grupo, onde primeiramente se ouviu a história e posteriormente se distribuiu papéis para todos os alunos lerem o texto (narrador, Egas Moniz, D. Teresa e o povo), com o objetivo de estimular a leitura. Já na atividade realizada com o jardim fantástico e o conto “O Gigante Egoísta”, a mestranda optou por organizar em grupos de 4 elementos, e de forma a potenciar ainda mais o trabalho de grupo, escolheu um elemento de cada grupo para “espreitar” o jardim fantástico com o objetivo de “passar a mensagem” aos seus colegas acerca do que viu, com vista a fomentar a partilha e o diálogo entre os alunos.

Em suma, a mestranda tentou ao longo do seu percurso promover diversas estratégias de aprendizagem e desenvolver a leitura e a escrita em variados tipos de textos e com diferentes finalidades (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto).

Ao nível das expressões a mestranda teve possibilidade de planear e dinamizar diversas atividades relacionadas com as diferentes áreas, exceto em expressão motora, pois foi-lhe dito pela orientadora cooperante que a realização da expressão motora nos sítios devidos – recreios, incomodava as outras turmas uma vez que as suas janelas estavam direcionadas para os mesmos. No entanto, a mestranda teve a oportunidade de dinamizar as outras três expressões e conseguiu realizar trabalhos diversificados, bem como, aliar as expressões às outras áreas curriculares.

Relacionando à área do Português a mestranda teve possibilidade de aliar ao conto “O Gigante Egoísta” a expressão plástica e a expressão dramática. Relativamente à expressão plástica a atividade consistiu em criar uma flor, ao gosto de cada um, com material reciclado para decorar a caixa do jardim fantástico. Durante a atividade ocorreram diversas ideias e flores criadas com

material diversificado, nomeadamente, com garrafas de água, papel, cartolina, papel crepe e canelado, entre outros (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 23). No que concerne à expressão dramática, a mestranda realizou com a turma uma dramatização espontânea, na qual os alunos com alguns objetos ou “dicas”, por exemplo, um vendedor de rádios, selecionados pela mestranda tinham que improvisar uma dramatização para a turma, esta estratégia teve como objetivo colocar os alunos à vontade e estimular a imaginação e criatividade. Ao longo da atividade a mestranda verificou que os alunos não possuem muita imaginação e são muito limitados ao que acontece no mundo deles, ou seja, não se libertam e dão asas à sua imaginação, no entanto, após uma ajuda da mestranda (com dicas do que podiam fazer) os alunos interessaram-se pela atividade e todos queriam participar e inventar uma coisa nova.

Durante esta atividade a mestranda evidenciou que criou um momento de “descanso”, onde os alunos puderam relaxar e “brincar”, fazendo rir os colegas e até mesmo as professoras, não percebendo que assim estavam a desenvolver “progressivamente as possibilidades expressivas do corpo”, da voz, dos objetos e do espaço (ME, 2004, p.77).

A mestranda optou por esta estratégia para dar início à dramatização do conto “O Gigante Egoísta” (cf. Anexo 2B.IV.5), pois assim os alunos já estavam mais à vontade com a turma e, podiam produzir dramatizações excecionais. Para iniciar a dramatização do conto, a mestranda começou por fazer uma leitura coletiva do texto da dramatização com os alunos para eles conhecerem o texto e evidenciarem alguma palavra desconhecida. De seguida, a mestranda atribuiu papéis a cada aluno, formando 5 grupos de dramatização, nesta fase a mestranda deu algum tempo para o grupo pensar como ia dramatizar e ensaiarem. Por último, a mestranda orientou os grupos para a dramatização e, evidenciou resultados muito bons, primeiramente, a turma esteve bem-disposta e motivada ao longo da atividade, bem como, os grupos dramatizaram todos de forma diferente, entrando na personagem e caracterizando-a à sua maneira.

Sublinhe-se que a expressão dramática não foi planeada tantas vezes como a mestrandia queria, pois a turma estava atrasada relativamente às outras turmas e a matéria tinha que ser dada o que originou que as expressões não fossem tão exploradas como a mestrandia queria. No entanto, a mestrandia teve possibilidade de planejar outra atividade de expressão dramática relacionada com a festa de natal para os pais. Esta atividade aliou, também, a expressão musical, uma vez que se realizou a dramatização da música “Rodolfo, a rena” (cf. Anexo 2B.IV.4), durante a aprendizagem da música e o ensaio da dramatização a turma esteve sempre bem-disposta, o que por vezes originou alguma conversa e distração, no entanto a mestrandia conseguiu contornar este comportamento porque este ensaio era o único até à apresentação para os pais e, eles não queriam que nada corresse mal. Estes momentos de partilha enriquecem a experiência pessoal e grupal e, promove nas crianças satisfação e motivação pelo que estão a realizar.

A expressão plástica foi a mais explorada pela mestrandia e compreendeu “a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística” (ME, 2004). Salienta-se que estes trabalhos originam alguma confusão, distração e conversa, mas é um comportamento que faz parte neste tipo de trabalho e, a mestrandia potenciou que os alunos partilhassem ideias e opiniões sobre os trabalhos mas para o fazerem era preciso respeitar todos os intervenientes e, controlar o tom de voz. Inicialmente foi complicado eles perceberem que os comportamentos dentro da sala são para respeitar e que independentemente do trabalho realizado estavam dentro da sala de aula e, que se as regras fossem cumpridas era possível existir o diálogo entre colegas. Por vezes foi necessário a mestrandia elevar o tom de voz e não permitir o diálogo, de forma a eles perceberem que o comportamento deles estava relacionado com a forma da mestrandia atuar.

A mestrandia salienta diversas atividades realizadas pela turma e sublinha que ao longo das mesmas a organização do grupo foi diversificada, existindo trabalhos individuais, como a realização do convite para os pais da Feira de

outono (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 24 e 25); e, as receitas do doce de abóbora (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 26 à 28); em pequenos grupos, como a realização de um desenho através de folhas (recolhidas pelos alunos no recreio) (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 29 e 30), e em grande grupo, nomeadamente na criação do placar da Feira de outono, onde todos participaram e distribuíram tarefas para cada aluno fazer (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 31).

Ao longo da ação no terreno a mestranda sentiu algumas dificuldades na área curricular de matemática, uma vez que não se sentia à vontade para explicar, por exemplo, as diferentes estratégias de resolução de algoritmos. No entanto, com a ajuda da orientadora e supervisora cooperante, a mestranda conseguiu arranjar alternativas para dinamizar as aulas e adotar estratégias diversificadas para as aulas, para as quais se preparou com a devida antecedência e cuidado. Salienta-se a aula em que a mestranda explorou o método de gelosia com uma cartolina (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 32) e, com vários números recortados com o objetivo de os alunos realizarem a multiplicação no próprio quadro. Esta estratégia permitiu que as crianças estivessem atentas na explicação e exploração desta forma de multiplicar e compreendessem a sua forma de atuar quando utilizam este método. Todos os alunos participaram e foram ao quadro fazer uma conta de multiplicar com o método de gelosia. Na busca de estratégias diversificadas a mestranda pesquisou metodologias diferentes de explorar os conteúdos desta área curricular, salienta-se a construção de réguas numéricas, de forma a eles encontrarem os números propostos pela mestranda nessa régua, com o objetivo de compreenderem a representação dos números decimais e saberem ler e escrever e comparar números inteiros e decimais (cf. Anexo 2B.XVI, Fig. 39). Outra situação foi relativamente ao domínio da geometria, a mestranda nesta aula planeou explorar o círculo e a circunferência através diversas estratégias. Inicialmente, a mestranda planeou uma atividade com plasticina com o objetivo de saber os conhecimentos prévios dos alunos acerca do círculo e da circunferência, na qual os alunos tiveram que apresentar um círculo e uma circunferência. Esta fase permitiu à mestranda

verificar que todos os alunos conseguem distinguir estes dois conceitos. De seguida, explorou estes conceitos com diversos objetos do quotidiano dos alunos. Para tal, levou uma bola, uma laranja, uma tampa, um anel, uma argola, entre outros. Com estes objetos pediu à turma que identificassem o círculo ou a circunferência e assim surgiu a definição de círculo e circunferência elaborada pelos alunos. No entanto, a mestranda refletiu na ação e constatou que estava a complicar a matéria, pois uma tampa tem o círculo (base) e a circunferência (do outro lado), e isso originou confusão embora os alunos estivessem a compreender a diferença. Assim, a mestranda optou por não continuar com o planeado – explorar esses objetos, medindo o seu diâmetro e raio e, posteriormente colar numa cartolina – e passou para a fase seguinte, que consistia em trabalhar estes conceitos através de placas de esferovite. Assim, a mestranda entregou a cada aluno uma placa de esferovite, pioneses e um geoplano circular impresso numa folha. De seguida, pediu aos alunos que colassem o geoplano no esferovite e que representassem a maior circunferência possível de representar com pioneses vermelhos; o diâmetro com pioneses azuis e o raio com pioneses verdes. Esta estratégia permitiu que a mestranda detetasse falhas na compreensão dos conceitos, bem como, motivar os alunos para a sua realização. Foi notória que todas as crianças compreenderam os conceitos e as suas diferenças sendo capazes de identificá-los (cf. Anexo 2B.IV,5).

Esta foi uma aula supervisionada, contemplando um guião de pré-observação. Ao refletir sobre o mesmo, a mestranda verifica que ao nível das dificuldades dos alunos estava correta e não era um conteúdo complicado para os alunos, conseguindo perceber o conteúdo explorado. No entanto, a refletir com a orientadora e supervisora cooperante constatou que continua com dificuldades na sua forma de expressão oral, durante a aula a mestranda utilizou a explicação científica correta, não existindo erros no que foi explicado, contudo aconteceu que ao explicar algumas vezes os conteúdos não o fez sempre da mesma maneira, o que poderia ter originado confusão nos alunos.

Nesta reflexão colaborativa a orientadora e supervisora cooperante verificaram que a mestranda estava mais nervosa o que originou a sua forma imprecisa de explicar às vezes os conceitos e a atividade, mas esta insegurança foi sendo ultrapassada ao longo de toda a prática.

Importa salientar que uma das maiores dificuldades da mestranda foi relativamente à PPS no 1º CEB, ou seja, embora a formação inicial da mestranda inclísse o contexto do 1º CEB, este contemplava somente uma atividade dinamizada, sendo o restante tempo dedicado à observação e colaboração em sala de aula. Assim, a mestranda não possuía todos os conhecimentos necessários à sua prática educativa, sentindo necessidade de aprofundar os conhecimentos, estudar os conteúdos e preparar-se para as diversas aulas. Para tal, contou com o apoio da orientadora cooperante que foi sempre um exemplo a seguir, pois auxiliou a mestranda ao longo da ação no terreno, proporcionando um ambiente de confiança e respeito. Este acompanhamento prestado pela orientadora possibilitou que a mestranda se fosse, sucessivamente questionando, ao longo da sua prática, e possibilitou que a mestranda ultrapassasse as dificuldades e os obstáculos com que se deparou, como explicar alguns conteúdos aos alunos que para ela ainda não estavam assimilados, entre outros.

Desta forma, é notório que a PPS revela-se de extrema importância para a compreensão e preparação do futuro profissional da mestranda. Esta prática possibilitou que a mestranda contactasse com o dia-a-dia letivo, com a vida de professor, dando-lhe uma visão do seu futuro e do trabalho que acarreta muitas responsabilidades, pois tem um papel fundamental na formação de futuros cidadãos, ativos social e profissionalmente.

Por último, mas com a mesma importância que as etapas anteriores, a mestranda explana a etapa da avaliação. Esta reveste-se de um papel fulcral no desenvolvimento do aluno, como também, é “a reconstrução contínua da prática, adaptando-a e adequando-a quer [às crianças] quer aos contextos onde se desenrola” (Ribeiro, 2005, p.107).

A mestranda ao longo deste ciclo de estudo teve muitas dificuldades no desenvolvimento destas competências e, na sua opinião o mestrado e a formação inicial não exploraram a avaliação com tanto enfoque como as outras competências. Estas dificuldades prenderam-se com o facto de a mestranda não possuir conhecimentos necessários para avaliar qualitativamente os alunos, no entanto com o apoio da orientadora cooperante, a mestranda conseguiu ultrapassar as barreiras colocadas e ser imparcial a avaliar os alunos. Estas dificuldades foram ultrapassadas através de conversas informais com a orientadora cooperante, nas quais a mestranda percebeu que a avaliação, no 1º CEB é um processo contínuo, pois uma das maiores vantagens da monodocência é conseguir conhecer muito bem os alunos, saber as suas dificuldades, muito para além do que é constatado nas avaliações formais. No que concerne à parte prática das avaliações, a orientadora cooperante sentava-se com a mestranda e ajudava-a a corrigir as fichas elaboradas pelos alunos. Sublinhe-se que a díade teve um papel ativo nas avaliações sumativas, tendo o privilégio de corrigir e avaliar as mesmas com a orientadora cooperante (cf. Anexo 2B.IX).

REFLEXÃO FINAL

Após o término deste ciclo de estudos, que proporcionaram à mestranda promover o “desenvolvimento profissional visando o [seu] desempenho como [futura docente] e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do cotidiano profissional” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), torna-se imprescindível fazer uma reflexão retrospectiva de todo o processo desenvolvido na PPS na EPE e no ensino do 1º CEB.

No contexto do Processo de Bolonha, os futuros profissionais de educação veem alargada a habilitação profissional para a docência na EPE e no 1º CEB, como refere o Decreto-Lei n.º 43/2007. Assim sendo, estes ciclos de estudo proporcionaram à mestranda uma dupla profissionalização, a qual lhe permite escolher duas saídas profissionais e torna o seu futuro profissional mais abrangente. Este aspecto permitiu, também, à mestranda uma melhor compreensão da articulação que deverá existir entre a EPE e o 1º CEB, uma vez que proporcionou um conhecimento mais específico em cada contexto e uma compreensão especializada de cada faixa etária.

Os dois contextos permitiram à mestranda que compreendesse a principal função de cada contexto, como também a importância dessa articulação no desenvolvimento integral e completo da criança, de forma, a estar preparada para as fases da sua vida. Neste sentido, a mestranda compreendeu que a EPE se foca, somente, na educação e o 1º CEB tem como mote a educação e o ensino. De acordo com Dinello (1987) a educação refere-se a um “processo de aquisição de valores” os quais vão incidir, maioritariamente, nas competências pessoais e sociais, já o ensino caracteriza-se como “um sistema organizado” com o objetivo de promover o desenvolvimento de conhecimentos que a sociedade entende como essenciais (Serra, 2004, p. 76).

Nesta linha de pensamento, a mestranda no seu futuro profissional, conseguirá detetar melhor as necessidades e interesses de cada criança, como também, saberá integrar as vivências e os conhecimentos adquiridos na EPE na medida de promover um crescimento apoiado.

Reconhecendo que o seu processo de formação profissional foi complexo e intenso, a mestranda destaca a importância das aulas da PPS, que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento profissional da mesma, ajudando-a a estabelecer ligações entre a teoria e a prática. As várias aulas da UC abordaram temáticas pertinentes para o seu processo de formação, nomeadamente, a IA, a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação. Assim, a UC revelou-se como ponto de partida para a experiência prática da PPS, fomentando na mestranda o desenvolvimento de competências necessárias à concretização da ação educativa e potenciadoras da construção do saber, do saber/fazer, do saber/ser e do saber/transformar. Neste sentido, esta UC foi o veículo condutor do desenvolvimento profissional da mestranda, enriquecendo-a enquanto futura profissional da educação, permitindo-a adquirir a consciência da importância da prática pedagógica para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais numa perspetiva de formação ao longo da vida. Foram vários os autores que a acompanharam neste processo de formação profissional, designadamente, Albano Estrela na fundamentação da observação e caracterização de classes, Fernando Diogo, relativamente ao Desenvolvimento Curricular, mais especificamente a planificação, Serrazina no que se refere ao Professor reflexivo e Perrenew e Hargreaves em relação ao trabalho em equipa e colaboração.

Embora o processo formativo da PPS na EPE e no 1º CEB incida no mesmo percurso e metodologia, a mestranda realizou-o individualmente no contexto da EPE e em díade no 1º CEB. Esta organização possibilitou à mestranda duas formas de encarar e vivenciar a experiência proporcionada pela PPS, como também, um modo de comparação entre ambas.

Hargreaves (1998, p.277) afirma que a colaboração é o “princípio articulador e integrador da acção, da planificação (...)” em relação, ao apoio moral, à eficiência acrescida ao rentabilizar os recursos, sobrecarga de trabalho reduzida e capacidade de reflexão acrescida. O trabalho em díade permitiu à mestranda aprender a trabalhar em conjunto a aproveitar os recursos que cada elemento oferece, nomeadamente, partilha de recursos, de ideias, de práticas que serão de extrema importância na cooperação profissional (Perrenoud, 2000).

O trabalho em díade proporcionou à mestranda a partilha de sentimentos, de dificuldades e de interesses com o seu par pedagógico com vista à melhoria ou aperfeiçoamento das suas práticas, bem como, a comparar e analisar as mesmas num processo de reflexão através da colaboração de todos os intervenientes.

Ao longo do trabalho em díade a mestranda sentiu-se sempre apoiada pelo seu par pedagógico, considerando este uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que, permitiu ouvir, observar e analisar a opinião de uma colega na mesma situação – em aprendizagem, com vista a colmatar obstáculos e dificuldades, bem como, a refletir sobre as melhores estratégias e metodologias a adotar. Assim, a mestranda considera que o trabalho realizado em díade ao longo da PPS no 1º CEB revelou-se como um fator de enriquecimento da sua formação profissional, dando enfoque à partilha de saberes e de experiências (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Embora o trabalho em díade tenha as suas vantagens, a mestranda considera que o percurso individualizado no contexto da EPE foi importante para o seu crescimento pessoal e profissional, uma vez que, vivenciou momentos bons e menos bons consigo própria, criando estratégias para gerir os seus conflitos e interesses com vista ao aperfeiçoamento da sua prática. Este trabalho individualizado permitiu que a mestranda vive-se em “1º mão” o contexto real da prática educativa, tal e qual como no seu futuro profissional, aprendendo a lidar com as dificuldades, com os conflitos e com os interesses.

Assim, esta prática permitiu o desenvolvimento da construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, e a promoção de uma prática profissional, de forma, fundamentada e reflexiva através da aprendizagem ao longo da vida, bem como, a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas (Ribeiro, 2012).

Os pilares da ação educativa – observação, planificação, reflexão e avaliação, foram explorados ao longo de todo o processo formativo da mestranda e, constituem a chave para uma boa prática educativa, assim como a sua compreensão, uma vez que, a educação é desafiada a cada dia que passa e se sente “a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (Alarcão, 2000, p.14).

A observação revela-se a fase mais importante da prática educativa, uma vez que proporciona ao docente o conhecimento necessário para aprendizagens significativas e, o ajudam a “planificar [e] avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos e compreender fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo” (Flores & Forte, 2013).

Precedentemente aos estágios da PPS, a mestranda questionava os contributos que a observação possuía no seu processo de formação, bem como, na prática educativa. Para tal, a mestranda com a ajuda das supervisoras cooperantes, reconheceu que era necessário definir “o que observar” e “como observar”. Deste modo, a mestranda teve como objetivo principal caracterizar o ambiente educativo, e como objetivos específicos caracterizar o contexto educativo, nomeadamente, o grupo de alunos da EPE e a turma do 1º CEB, através de grelhas de observação (cf. Anexo Xgrelhas de observação). Este instrumento focou-se na caracterização do grupo e dos recursos humanos, na organização do tempo, das rotinas, do grupo e da equipa educativa, bem como, na observação das relações dos alunos entre si

e com os adultos (professora titular, auxiliares técnicas, etc), e conhecimento dos projetos existentes.

Ao longo das PPS, a observação possibilitou à mestranda observar as dificuldades sentidas pelas crianças/alunos, bem como, observar comportamentos e interesses, com vista a optar por estratégias e metodologias propícias ao desenvolvimento. A mestranda considera que a observação foi bem desenvolvida e explorada por ela ao longo das PPS, uma vez que, nos dois contextos evidenciou comportamentos, interesses e dificuldades que foram surgindo ao longo dos estágios, contudo estas observações foram, maioritariamente, realizadas em conversas com as orientadoras cooperantes, com as supervisoras cooperantes e com a diáde, e por vezes não foram conseguidas ao nível do papel, isto é, a mestranda conseguiu identificar aspetos relevantes na prática educativa mas não conseguiu colmatar alguns deles através da planificação. Este aspeto foi sendo trabalhado ao longo do seu processo formativo, de forma, a desenvolver planificações pensadas para a turma, bem como, para cada criança/aluno.

Como referido em cima, a observação permite planificar de forma consciencializada, na medida em que “orienta a acção futura” (Diogo, 2010, p. 64).

Efetivamente, a planificação é preconizada no Decreto-Lei n.º 43/2007 como vertente e componente obrigatória na formação de docentes dado que esta prática torna-se imperativa na proficiência do educador/professor.

A experiência da planificação é a base de todo o processo educativo e da sua intencionalidade, na medida em que estabelece o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que deve ser gasto em cada atividade/tarefa, de forma a promover a aquisição de conhecimentos e aprendizagens significativas.

Porém, a escolha dos objetivos a alcançar pelas/os crianças/alunos é a chave para uma planificação com sentido e promotora de desenvolvimento, pois, o professor ao refletir sobre os objetivos a alcançar, terá de ter em conta as especificidades da turma em questão, no que concerne ao seu ritmo de

aprendizagem e também a nível comportamental, pois o comportamento é um fator importante no desenvolvimento das atividades de sala de aula.

Ao longo da sua formação a mestranda teve dificuldades na construção e elaboração da planificação, pois a ideia de planificação assemelhava-se a um plano da ação mais generalizado, onde o importante era colocar “o que fazer” mas não “o como fazer”, “o como avaliar”, “o que utilizar”. Assim, ao longo da PPS a mestranda investiu para melhorar na elaboração da planificação, uma vez que “é a chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão da sala” (Arends, 1995, p. 47).

Nesta linha de pensamento, a mestranda começou a encarar a planificação como um plano de ação específico para o/a grupo/turma e para o grupo de crianças/alunos, atendendo ao seu desenvolvimento, às suas dificuldades, aos seus interesses e as suas características pessoais e sociais. Este aperfeiçoamento pode verificar-se na evolução das planificações na EPE e no 1º CEB, no último, a mestranda começou a planificar atividades diferenciadas para alguns alunos tendo em conta as suas características, como por exemplo, planificar atividades para os alunos que acabassem mais cedo a tarefa e para os alunos com NEE.

Neste percurso, a mestranda teve sempre em conta que a planificação caracteriza-se como a escolha de um caminho para a meta, embora fosse possível existir desvios durante o percurso. Nesta linha de reflexão, a planificação reveste-se de um papel flexível, onde o importante é respeitar as características do grupo, trabalhando sempre a interdisciplinaridade, para ajudar a formar, não só crianças com competências académicas, mas acima de tudo com boas competências socioculturais e de cidadania, tornando os alunos agentes do seu próprio processo educativo.

Numa reflexão retrospectiva a mestranda considera que os trabalhos em grupo revelam-se de grande importância na educação das crianças/alunos, pois permite desenvolver competências sociais, na medida em que aprendem a conviver com os outros, a respeitar as regras e os pares, bem como, competências pessoais, através da estimulação da auto estima e confiança.

Nesta perspectiva a mestranda sente-se satisfeita com os resultados que foi obtendo ao longo da PPS, e relembra que no contexto de 1º CEB conseguiu que a turma começasse a respeitar-se e a interagir fora da sala de aula, sem existir o conceito “do meu grupo”.

Outra competência desenvolvida foi a avaliação, esta reveste-se de extrema importância na prática educativa uma vez que regula o ensino, orienta o percurso escolar e certifica-se dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Ao longo da PPS no 1º CEB, a mestranda teve oportunidade de participar ativamente na avaliação formativa e sumativa da turma, acompanhando e auxiliando os alunos durante todo o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

A mestranda deparou-se com algumas dificuldades, ao longo da PPS, nomeadamente no que concerne às avaliações, pois considera que a sua formação não lhe deu as competências necessárias para definir, com precisão, critérios de avaliação. No entanto, esta dificuldade foi sendo colmatada, com o crescente à vontade em contexto de sala de aula que foi ganhando ao longo da PPS, e com a orientação da professora cooperante e da professora supervisora.

Após esta contrariedade a mestranda viu-se desafiada ao tentar ser imparcial, criteriosa e justa na avaliação dos alunos, para isso foi aprimorando a capacidade de definir objetivos e critérios de avaliação precisos e fáceis de observar para que a justiça na avaliação prevalecesse, através de reuniões e conversas informais com a orientadora cooperante, onde a mesma explicava como avaliar e que critérios ter em conta nas várias tarefas.

Ao longo de todo este percurso, a mestranda compreendeu que a reflexão é a chave para uma boa prática educativa, constituindo-se como instrumento essencial para a melhoria e desenvolvimento do saber profissional da mestranda, na medida em que proporcionou à mestranda rever, analisar e refletir as suas práticas, dando oportunidade de reformular, melhorar e aperfeiçoar algumas estratégias e metodologias utilizadas.

Efetivamente, compete ao profissional de educação refletir sobre as suas práticas, porém só na ação é que a mestranda constatou alguns erros que não conseguiu prever, e segundo Oliveira & Serrazina (2002, p. 6) “os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino”. Assim, a mestranda tentou ao longo do percurso formativo arranjar soluções para que acontecessem aprendizagens significativas, esta reflexão foi realizada na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Foi um percurso longo com algumas contrariedades que permitiram à mestranda compreender melhor o papel de ser educadora ou professora. Importa, então, destacar o facto de a mestranda ser um pouco introvertida não favoreceu a sua relação com as crianças e a confiança tardou a surgir, o que inicialmente não beneficiou a evolução da mestranda. Este aspeto esteve mais vincado na EPE, onde foi complicado conseguir a confiança do grupo, pois verificava-se a cumplicidade e o sentimento de segurança que tinham com a Educadora Cooperante. Contudo, com o tempo a mestranda foi percebendo que ser educadora/professora ultrapassava as barreiras do ato de ensinar e obrigava a uma conjugação de fatores que passavam não apenas pelo domínio da matéria de ensino mas também por ser confiante, entusiasta, preocupada, capaz e dedicada na sua ação, acrescida da capacidade de estabelecer uma relação afetiva com os alunos. Esta dificuldade demonstrou à mestranda a importância de estabelecer com o grupo uma ligação baseada na confiança, no estímulo, na motivação e na responsabilidade de forma a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Com o tempo, o grupo de crianças da EPE deixou a mestranda entrar nas rotinas, participar nas suas brincadeiras e atividades, bem como, a respeitá-la como Educadora.

Efetivamente, a mestranda atribui grande significado a esta aprendizagem pois permitiu que compreendesse a importância da relação afetiva para a eficácia do ensino, e alcançasse um bom clima de sala de atividades, isto é, um clima pautado pela exigência, pelo entusiasmo e também pela afetividade.

Nesta linha de pensamento, Nascimento (s/d), afirma que o afeto se desenvolve no mesmo sentido da cognição e da inteligência, o que dá a entender que a relação professor-aluno deve abranger a afetividade e a intelectualidade, sendo que estas têm que ser desenvolvidas lado a lado.

Esta aprendizagem possibilitou à mestranda iniciar o estágio no 1º CEB com outra postura, mais extrovertida e mais carinhosa para o grupo de alunos. Naturalmente existem alturas em que o professor não se pode seguir só pelo carinho e afetividade, pois os alunos, ainda mais no 1º CEB, têm que ver o professor como autoridade e não como amigo. Assim, a mestranda considera que o seu papel relacional com o grupo/turma foi mais conseguido no contexto do 1º CEB, onde se verificou, em aulas supervisionadas, momentos de ação educativa pautados pelo respeito, confiança e autoridade, seguidos de momentos de carinho e afetividade.

Outro aspeto que a mestranda reflete e considera uma das suas maiores dificuldades é a forma de se expressar por recurso à linguagem escrita, desde a elaboração do relatório da EPE, passando pelas narrativas colaborativas e individuais, até à elaboração do presente documento. Este foi um caminho árduo mas que foi superado com a elaboração deste documento. No entanto a mestranda tem consciência que este aspeto é uma dificuldade que possui e que fará sempre os possíveis para trabalhar a mesma com vista ao aperfeiçoamento e melhoria da expressão escrita. Sublinhe-se que os supervisores da ESE e todos os docentes envolvidos na formação da mestranda tiveram um papel preponderante na sua evolução profissional, com a sua influência criaram na mestranda esta necessidade de aperfeiçoar a escrita, lembrando-a que é uma ferramenta indispensável no seu futuro profissional.

Como já foi referido, ser professor não envolve apenas as questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a mestranda evidencia a participação com a comunidade e o envolvimento com a família em toda a ação educativa. Estas caracterizam-se como dois pilares fundamentais no processo de formação das crianças/alunos, preconizado pelo

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Este Decreto-Lei estabelece que o professor deve estabelecer uma colaboração com todos os intervenientes do processo educativo, com vista a favorecer a “criação e desenvolvimento de relações de respeito mútuo (...)” (Decreto-Lei n.º 240/2001, IV).

No que concerne ao envolvimento com a comunidade a mestranda destaca em ambos os contextos atividades que decorreram com outras turmas, como por exemplo, cantar a música “O mar enrola na areia” na EPE, e a música do outono no 1º CEB. Foram atividades muito bem conseguidas que potenciaram o respeito entre as crianças e o prazer de mostrar aos outros o seu trabalho.

No que diz respeito à participação da família a mestranda destaca, na EPE, algumas atividades planeadas por ela, por exemplo, a criação dos ovos misteriosos, ou dinamizadas pela instituição, como, o dia de final de ano. No 1º CEB estas participações foram mais escassas, no entanto, a mestranda sentiu-se satisfeita com a participação dos pais na “festinha de natal” organizada pela díade com os pais dos alunos. Por outro lado, existiu um projeto por parte das mestrandas que consistia num inquérito para perceber o nível de literacia que o grupo de alunos possuía, que não contou com a participação de todos os pais da turma, ficando as expectativas da díade aquém do esperado.

Assim, ao longo do seu percurso a mestranda tentou sempre promover atividades que envolvessem a família e a comunidade, uma vez que esta relação é muito importante do ponto de vista da aprendizagem, pois o contexto familiar dos alunos influencia muito o bom desenvolvimento escolar dos alunos. O envolvimento da restante comunidade escolar é importante para que os alunos percebam que fazem parte de um sistema social, e que envolve ações de cidadania.

Além destas componentes, o desenvolvimento profissional ao longo do estágio foi potenciado de outras formas, nomeadamente nas “discussões” ativas e construtivas que decorreram durante as reuniões ou conversas informais com o orientador e supervisor cooperante, com a díade e com os elementos do núcleo de estágio. Neste âmbito, a mestranda desenvolveu a

capacidade de argumentação e de reflexão, sendo que foi possível evoluir e potencializar a sua ação e assim tornar a prática mais eficaz. Ao longo da PPS, a mestranda foi discutindo questões muito pertinentes sobre problemáticas existentes na profissão docente, como o caso da importância de uma planificação completa e abrangente a todos os aspetos e a influência da afetividade na relação pedagógica. Foi também através destas discussões, e de outras, que a mestranda aprendeu a ouvir os outros e a defender as suas opiniões acerca da profissão. Assim, a mestranda considera que se tornou mais ativa e participativa aprimorando o seu poder de argumentação, como também, aprendeu a identificar e a refletir sobre os problemas decorrentes da prática. Nesta linha de reflexão a mestranda considera que adquiriu capacidades relacionais e de comunicação, colaborou com todos os intervenientes do processo educativo, promovendo o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos e pessoal não docente com vista à promoção do trabalho de equipa como fator engrandecimento da sua formação profissional.

Enquanto formador, o docente é alguém que tem um papel importante no desenvolvimento da criança, na medida em que tem grande responsabilidade na formação das crianças/jovens, estes com características completamente heterogéneas. Assim, cabe ao docente procurar as condições mais favoráveis para que essa formação ocorra com qualidade, devendo potenciar e estimular nas crianças/jovens vivências significativas que proporcionem o desenvolvimento de competências e conhecimento.

Nesta linha de reflexão, a mestranda, como futura docente tem consciência da importância da formação profissional como um processo de construção de uma identidade, quer seja ela de professor do ensino básico ou de educador de infância. Deste modo, o docente deve apoiar as suas práticas na reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação com outros profissionais. Contudo não se deve tornar numa pessoa que se limita apenas a refletir sobre ações, mas sim um profissional que procura um constante crescimento profissional, investigando sobre e no ensino,

percorrendo caminhos críticos, construtivos e pedagógicos de forma a conseguir corresponder as necessidades dos alunos.

Por todas estas razões, a mestranda tem consciência que esta profissão está em constante transformação e formação, e nesse sentido vai de encontro com Bernardes & Miranda (2003, p. 85), quando afirma que “(...) quem acredita que a formação de um professor termina quando ele recebe o seu diploma de licenciado [engana-se]. O professor deve ser um eterno curioso, ávido adepto de formação contínua e especializada, desejoso de entender, cada vez mais e melhor, a forma como os seus alunos aprendem e de saber como atuar para favorecer a aprendizagem. O trabalho em sala de aula depende da prática reflexiva do professor. É ele quem constrói e organiza o conhecimento didático”.

Por conseguinte, a mestranda encara a formação dos professores como uma formação permanente pessoal e profissional, pois “a docência é incompatível com a acomodação, o funcionalismo ou incompetência” (Ravara, s/d).

Ao longo deste ciclo de estudos cresceu na mestranda o entusiasmo e gosto por ser Educadora e Professora do 1º CEB, sendo que o sentimento de incerteza e de angústia inicial se foi esbatendo até desaparecer e despoletou sentimentos como confiança, satisfação e motivação. Ser educadora/professora é sem dúvida um enorme desafio e extremamente gratificante, principalmente quando nos apercebemos que através do nosso conhecimento e da nossa ação conseguimos criar aprendizagem nos jovens e participar ativamente na formação deles.

Ao longo deste período, a mestranda demonstrou um envolvimento na dinâmica das instituições, no que se refere, à pontualidade, à postura indagadora, à participação ativa, e à disponibilidade e abertura para aprender, conseguiu criar boas relações interpessoais com as crianças / alunos e adultos, e aprender e aperfeiçoar o seu desempenho na ação educativa, relativamente à planificação e gestão de recursos, não esquecendo as características do grupo. A mestranda também promoveu ao longo deste percurso a capacidade

reflexiva, antes da ação, durante a ação e após ação, o que me permitiu ultrapassar situações imprevistas e saber solucioná-las, bem como, melhorar a sua prestação numa ação futura.

Para finalizar a mestranda sente-se ansiosa para iniciar o seu percurso profissional, com vista à promoção da aprendizagem curricular, numa perspetiva de escola inclusiva; à promoção da autonomia nas crianças, assim como, à promoção da qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar e desenvolvimento dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Assim, considerando a estratégia de o ensino e de a aprendizagem centrada na exploração e a experimentação de vários materiais e técnicas, aplicada neste momento de estágio, de uma forma geral, promoveu a autonomia dos alunos através de um processo de envolvimento e motivação com entusiasmo crescente.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, A. (1992). *A sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?* In. J. Esteves & S. Stoer (Orgs.). *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 81-96). Porto: Edições Afrontamento.
- Alarcão, I. (2000). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão e prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida et al. (2001). *(Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Almeida, P. (2012). *Relatório de Estágio. Aprender com a Expressão Dramática*. Relatório de Estágio, Açores, Universidade dos Açores. Retirado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf>, em 11 de abril de 2014.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio. Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M.C (2013). *Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. Retirado em: http://www.portugal.gov.pt/media/643611/prop_metas_eb_matematica_vf.pdf, a 20 de abril de 2014.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Buescou, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. Retirado em: http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf, a 20 de abril de 2014.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Célis, G. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre: ArtMed.
- Coelho, D. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP (2006). *Programa Nacional de Ensino de Português no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Condessa, I. (2009). *A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar*. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2008). *Dificuldade de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho et al. (2009). *Investigação - Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº 2 (pp. 455-479). Porto: Colégio Internato dos Carvalhos. Retirado em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF, a 18 de abril de 2014.
- Departamento de Educação Básica (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Colecção Cadernos Pedagógicos. (3ª ed). Porto: Edições ASA.

- Diogo, F (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Domingo, J. C. (1994). *La Investigacion en la Accion*. *Cadernos de Pedagogia*, 224, 7-23.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusão*. Rio de Janeiro. Sprint.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Funk, G. (2002a). *Alguns Aspectos da Competência Gramatical dos Alunos Universitários: O Exemplo da Universidade dos Açores*. In G. Funk (eds). *(Re)Pensar o ensino do Português* (pp. 67-88). Lisboa: Edições Salamandra Lda.
- Gohn, M. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. vol. 4, 50. Fundação Cesgranrio: Rio de Janeiro.
- Gomes, Á. & Rolla, J. (2003). *Brincar a ser - Expressão e Educação Dramática, 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. (1996) *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa – Cadernos pedagógicos 34.
- Kant, E. (1984). *Réflexions sur l' education*. Paris: Vrin.
- Kemmis, S. (1993). *Action research*. In M. Hammersley (Org.), *Educational research: Current issues*, vol. 1, pp. 177-190. London: Paul Chapman.
- Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma. conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA Editores.

- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. Título original: (1947) *Creative and mental growth*.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2007). *Explorando materiais – dissolução em líquidos*. Guião Didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2007). *Explorando objetos – flutuação em líquidos*. Guião Didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2007). *Explorando plantas – sementes, germinação e crescimento*. Guião Didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz ... sombras e imagens*. Guião Didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2008). *Explorando...mudanças de estado físico*. Guião Didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. (2008). *Explorando a eletricidade ... lâmpadas, pilhas e circuitos*. Guião Didático para professores.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Tenreiro – Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Pereira, S.J. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Sá, P. (2010). *Explorando...sustentabilidade na Terra*. Guião Didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Sá, P. (2012). *Explorando...a complexidade do corpo humano*. Guião Didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério de Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Departamento da Educação Básica: Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais – Música*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, M. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nascimento, A. (s.d.) *A influência da relação afetiva para a aprendizagem*. Retirado em: <http://cristianopaula.net/wp-content/uploads/2010/03/A-influência-da-relação-afetiva-para-aprendizagem.pdf>, a 21 de abril de 2014.

- Nielsen, L. (2000). *Necessidades educativas especiais na sala de aula : Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, Sérgio (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, n.º 11, (77-98).
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I. & Serrazina, L (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação, (Org), *Reflectir e investigar sobre a pratica profissional* (pp 29-42). Lisboa: APM.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma pratica diária*. Lisboa. Presença.
- Perez, F. & Garcia, J. (2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, PH. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um projeto de promoção da leitura*. Lisboa: Casa da leitura.
- Ravara, A. (s/d). *Apostas para uma educação de qualidade*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Retirado em: <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/15.html>, a 25 de Maio de 2014.
- Reis, C. et al (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, M. (2005). *A acção do educador e o desenvolvimento do pensamento matemático*, in PEQUITO
- Rosa, D. G. (2008). Tomás de Borba. Angra do Heroísmo: Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Roldão. M. (2000). *A Escola Como Instância de Decisão Curricular*. In. I. Alarcão (org) (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*, (pp.69-76). Porto: Porto Editora.

- Sá, J. (2003). *Educação Científica no 1º Ciclo: Aprendizagem Activa e Reflexiva*. In E. Medeiros. *Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico*, pp. 23-36. Ponta Delgada: Amigos dos Açores.
- Sá – Chaves, I. (2009). *Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão. Formação de Professores – Cadernos Didácticos – Série Supervisão N.º1*. Aveiro: Universidade.
- Santos, L. (s/d). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Seix, T. R. (2005). *A Diferenciação no Ensino da Língua Escrita*. Palavras, 28 (pp.35-48).
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Silva et al. (2011). *Guião de Implementação do programa*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro A Aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. de (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Vol. 3 - Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Saber (e) Educar. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=2, a 25 de abril de 2014.
- Villas-Boas, M. A. (2001a). *Avaliação do Desempenho da Literacia*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. (5ª Edição). Lisboa/Porto: Edições ASA.
- UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, a 18 de Abril de 2014.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

Camara Municipal do Porto. *Agrupamento Rodrigues de Freitas*. Retirado em: <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/1028>, a 1 de novembro de 2013.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro Diário da República I, Série A - *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Retirado em <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>, a 22 de abril de 2013

Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, Diário da República I, Série A - *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Retirado em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, a 15 de dezembro de 2013.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Retirado em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.PDF>, a 18 de fevereiro de 2014.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Retirado em: http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf, a 28 de fevereiro de 2014.

Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, Diário da República, 1.ª série, Nº 152 - *Regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais*. Retirado em: <http://dre.pt/pdf1s/2006/08/15200/56705689.pdf>, a 20 de maio de 2014.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Retirado em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DECRETO-LEI432007.pdf>, a 15 de dezembro de 2013.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008, Diário da República, 1.ª série, Nº4 – Regulação de Ensino Especial. Retirado em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>, a 22 de maio de 2014.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – *Regime de Autonomia das Escolas*. Retirado em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>, a 15 de dezembro de 2013.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Retirado em: www.dgidc.min-edu.pt/.../data/dgidc/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf, a 13 de janeiro de 2014.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho de 2013, Diário da República, 1.ª série, Nº131 – *Procede à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Retirado em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015.pdf>, a 22 de maio de 2014.

Despacho n.º 139/1990 de 16 de agosto, Diário da República, 2ª Serie, Nº202 de 1 de Setembro. Retirado em: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Legislacao/dr_202_1990.pdf, a 10 de janeiro de 2014.

Despacho n.º 546/2007, Diário da República, 2.ª série - N.º 8, de 11 de janeiro - *Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo*. Retirado em: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1207&fileName=despacho_546_2007.pdf, a 25 de abril de 2014.

Despacho nº 15971/2012 - *Implementação das Metas Curriculares*. Retirado em: www.dge.mec.pt/metascurriculares/data/.../despacho_15971_2012.pdf, a 25 de abril de 2014.

Despacho nº 9888-A/2013, de 26 de julho, Diário da República, 2.ª série — N.º 143. Retirado em: <http://www.dgidc.min->

edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Legislacao/desp
acho_n_9888_a_2013.pdf, a 10 de janeiro de 2014.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Retirado em:
[http://www.ige.min-
edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Desp_Norm_1_05.pdf](http://www.ige.min-
edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Desp_Norm_1_05.pdf), a 10
de dezembro de 2013.

Despacho Normativo n.º 20/2012 de 5 de outubro de 2012. Retirado em:
[www.dgidc.min-
edu.pt/teip/data/teip/despacho_normativo_20_2012.pdf](http://www.dgidc.min-
edu.pt/teip/data/teip/despacho_normativo_20_2012.pdf), a 10 de
dezembro de 2013.

Ministério da Educação. (s/d). *Apresentação das metas curriculares*. Retirado
em:[http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-
basico/apresentacao](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-
basico/apresentacao), a 10 de janeiro de 2014.

Ministério da Educação. (s/d). *Apresentação das brochuras do PNEP*. Retirado
em: [http://www.dgidc.min-
edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=91](http://www.dgidc.min-
edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=91), a 10 de janeiro
de 2014.

Ministério da Educação. (s/d). *Materiais de Apoio ao Novo Programa de
Matemática do Ensino Básico*. Retirado em: [http://area.dgidc.min-
edu.pt/materiais_NPMEB/home.htm](http://area.dgidc.min-
edu.pt/materiais_NPMEB/home.htm), a 23 de maio de 2014.

Ministério da Educação. (s/d). *Recursos multimédia online*. Retirado em:
http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos_multimedia/, a 23 de maio de
2014.

Flores, P. & Forte A. (2013). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática
Pedagógica Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto: Escola
Superior de Educação.

Junta de Freguesia de Cedofeita. *Informações da freguesia de Cedofeita*.
Retirado em: <http://www.jf-cedofeita.pt/portal/>, a 1 de novembro,
2013.

Porto de Sempre. *Freguesia de Cedofeita*. Retirado em: <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=15>, a 1 de novembro de 2013.

Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.

Turismo do Porto. *Festa de S. João*. Retirado em: <http://www.portoturismo.pt/Visitar/Paginas/Artigo.aspx?artigo=8>, a 31 de janeiro de 2014.

Viajar na Matemática. *Programa de formação contínua de professores em matemática para professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Retirado em: <http://viajarnamatematica.ese.ipp.pt/>, a 25 de maio de 2014.

Anexos

**Anexo 1 – Relatório de
Qualificação Profissional em
Educação Pré- Escolar (em
suporte digital)**

**Anexo 2 – Relatório de
Estágio de Qualificação
Profissional em Ensino
do 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Anexos 2

Tipo A -

Suporte

Papel

Anexo 2A.I – Grelhas de observação

Escola Superior Educação – Instituto Politécnico do Porto
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Observadores: Inês Bastos e Juliana Madureira

Data de Observação: 2 a 4 e 9 a 11 de outubro

Instituição: Escola Básica da Torrinha

Professora: Ana Bela Silva

Sala: 4º B

Objectivo Geral da Observação: Caracterizar o contexto educativo na Escola Básica da Torrinha e o grupo de crianças

Caracterizar o grupo de crianças	Parâmetros	
	Grupo de Crianças (n.º de crianças, idades, género, crianças com N.E.E., outros aspetos)	. Quantas crianças constituem o grupo? Qual a idade das crianças? . Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino? . Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam? . Todas as crianças residem na área circundante da instituição? . Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?
Registo das observações		
Número de crianças: 16 crianças	Género masculino: 10	
	Género feminino: 11	
	Idade: 9 anos (1 aluno tem 10anos e outro com 13anos)	
NEE	2 (Mª João- baixa visão e problemas cerebrais e o Joaquim, baixo nível de desenvolvimento e hiperactividade)	
Residência / Naturalidade	Maioria reside no Porto e Gaia.	
Inferências: Apenas existem dois alunos indicados com NEE, contudo existem mais dois alunos que são hiperativos com medicação e com um défice de atenção e concentração. Não existem PEI's para os dois alunos, o Joaquim ainda está a espera da colocação de um professor de ensino especial. A professora Fátima Pinto (professora de ensino especial da Mª João) ainda está a elaborar o PEI.		

Caracterizar os recursos humanos	Parâmetros	
	Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala (educadores de infância, auxiliares de ação educativa, educadores de ensino especial, outros)	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a equipa educativa da turma? . Quais as habilitações literárias da professora e das auxiliares (caso existam)? . Qual o horário letivo da professora? . Qual o horário da(s) auxiliar(es) (caso existam)? . Existe apoio do ensino especial? No caso de existir, qual a regularidade do apoio da educadora do ensino especial? . Há quanto tempo a professora acompanha a turma?
	Registo de observação	
<p>A equipa educativa é composta pela Professora titular, Ana Bela silva e, pela professora de ensino especial Fátima Pinto. A habilitação literária da professora Ana Bela é a antiga formação de professores de 1º Ciclo.</p> <p>O horário letivo da professora é de segunda a sexta-feira, das 9h00 até ao 12h30 e das 14h00 às 16h00. A professora Ana Bela não tem um horário não letivo específico, sempre que é preciso disponibiliza-se para atender pais, ou resolver algum problema da turma e/ou instituição necessário.</p> <p>A professora Ana Bela já é professora há 37 anos e acompanha a turma desde o 1º ano.</p>		
<p>Inferências:</p> <p>Às quartas – feiras a Prof. Teresa Madureira vai à sala durante uma hora para explorar com a turma o texto criativo.</p> <p>A professora Ana Bela acompanha a turma desde o 1º ano de escolaridade, contudo ao longo dos 4 anos foram integrando a turma novos alunos, como o caso do Nikolai, do André, do Joaquim, entre outros.</p> <p>A meio do 1º período foi destacado o Prof. Leopoldo para dar apoio aos alunos que foram propostos para Acessoria Pedagógica.</p>		

Conhecer o projecto curricular de turma	Parâmetros	
	Projecto curricular de turma (objectivos, contextualização da origem do projecto, participação das crianças no processo de concepção e desenvolvimento do projecto)	. Quais as prioridades de acção do Projecto? . Como foram definidas as prioridades de acção? . Os objectivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades dos alunos? . A construção do projecto é flexível e continua no decorrer do ano letivo?
	Registo de observação	
<p>Não foi facultado, até ao momento, nenhum projeto, nem de sala, nem de escola, nem de agrupamento.</p>		
Inferências: Conseguimos saber os eixos orientadores e o nome do projeto através das nossas colegas, pois a turma em questão possuía projeto curricular de turma.		

		Parâmetros				
		Espaço educativo	<ul style="list-style-type: none"> . Como está organizada a sala? Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de alunos? . Existe iluminação natural? Existe boa circulação de ar? . Existe acesso directo ao espaço exterior? . O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos? . Os espaços revelam qualidade estética? . O espaço contempla a documentação de actividades e projetos desenvolvidos pelos alunos? 			
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos		Registo de Observação				
		Ventilação (Existe ou não)	Aquecimento	Luz Natural/ artificial	Qualidade do ar (é agradável ou não)	Conservação da sala
		Não existe, sendo necessário abrir as janelas	Existe, mas não é muito usado pois a sala é muito quente	A sala possui luz das duas maneiras	Sim, é um ambiente com bastante circulação de ar.	A conservação é boa, os materiais estão bem conservados e bem tratados
		Disposição das mesas – Rígida ou flexível		As mesas encontram-se dispostas em colunas de 4 mesas no entanto é uma disposição possível de alterar caso seja necessário ou caso as actividades o exijam.		
		Critérios de escolha		A escolha dos lugares foi feita pela professora titular e pelas professoras estagiárias, tendo em conta as dificuldades dos alunos, a sua atenção, autonomia, de forma a colocar na linha da frente os alunos com mais dificuldades.		
		Os alunos participam na escolha		Embora a escolha final tenha sido da responsabilidade das professoras, os alunos deram a sua opinião previamente sobre os lugares e companheiros de mesa, com os quais pudessem estar mais atentos e não se distrair.		
		O grupo tem acesso às novas tecnologias na sala de aula		Neste momento não observamos, pois o computador e o quadro interativo não funcionam.		
		Recursos físicos que fomentam a inclusão de crianças com NEE		Existe um computador para a Mª João (no fundo da sala), bem como, puzzles.		
		Inferências:				
		De momento a sala continua com a mesma disposição, mas segundo a educadora, a disposição das mesas é flexível.				

Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos	Parâmetros	
	Casas de banho	<ul style="list-style-type: none"> . Existe iluminação suficiente? . Os equipamentos são proporcionais à estatura dos alunos? . Os espaços são cuidados? . Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia dos alunos? . Existem os produtos necessários à higiene dos alunos (sabonete líquido, papel higiénico, toalha de pano ou toalhetes de papel)? . Os alunos acedem a eles autonomamente?
	Registo de Observação	
<p>Ao visualizarmos o quarto banho podemos constatar que é um espaço com iluminação suficiente, onde os equipamentos enquadram-se perfeitamente com a estatura das crianças, isto é, equipamentos mais pequenos para as crianças do pré-escolar e equipamentos maiores nas casas de banho do 1º ciclo. O único aspeto a reter é o constante alagamento das casas de banho exteriores, permitindo aparecimento de algumas infeções urinárias.</p> <p>A envolvimento de todos os espaços no interior da escola são cuidados e seguros.</p>		
Inferências:		

Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos	Parâmetros	
	Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> . Existe uma boa iluminação? . Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto aos alunos? . O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre os alunos? . O espaço e equipamento são facilitadoras da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros)? . Os alunos participam na preparação do espaço como pôr a mesa?
	Registo de Observação	
	<p>O refeitório é dotado de equipamentos bastante seguros e confortáveis, tendo uma boa iluminação, o que faculta o bom funcionamento deste espaço. No entanto, há que referir que por manifesta falta de assistentes operacionais na hora das refeições, resulta em alguma confusão, sendo notoriamente mais prejudicados os alunos do 1º ano de escolaridade por serem menos autónomos. Outro fator que também contribui para esta confusão é a existência de invisuais, pois estes requerem atenções redobradas, o que faz com que as assistentes operacionais percam mais tempo com essas crianças.</p> <p>Sendo um espaço bastante frequentado e muitas vezes em simultâneo por muitas crianças, faz com que o ruído seja intenso, dificultando muitas vezes os diálogos entre alunos, assim como os diálogos com os adultos.</p>	
Inferências:		

Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos	Parâmetros	
	Espaço Exterior	. Existe espaço exterior contíguo à instituição? . Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço? . Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?
	Registo de Observação	
	<p>O espaço exterior da área de recreio é deveras extenso, o que aliado há falta de pessoal adulto faz com que muitas vezes seja difícil evitar confrontos entre os alunos. Outro aspeto a ter em conta é a inexistência de qualquer tipo de equipamentos ou materiais, sendo apenas utilizado para atividades de enriquecimento curricular de atividade física e desportiva.</p>	
Inferências:		

Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis no espaço educativo	Parâmetros					
	Materiais didáticos disponíveis na sala de atividades (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para as crianças, acessibilidade, outros aspectos).			. Qual o estado de conservação dos materiais? . Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de alunos? . Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem? . Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que os alunos têm na sua utilização?		
	Registo de Observação					
	Identificação	Tipo	Autoria	Durabilidade	Sentido estético/ lúdico/ pedagógico	Consciência ecológica
Esqueleto humano	Estruturado	_____	Bastante durabilidade	Bom	Não possui.	
Regras da sala de aula	Não estruturado	Crianças	Pouca durabilidade	Bom	Não possui.	
Deveres dos padrinhos	Não estruturado	Crianças	Pouca durabilidade	Bom	Não possui.	
Inferências: No momento de observação inicial a sala não continha muitos materiais expostos, sendo ao longo da prática decorada com trabalhos realizados pelos alunos e pela diade.						

Parâmetros				
Conhecer a organização do tempo adotada no espaço educativo	Organização do tempo e rotinas (distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades extracurriculares, participação dos alunos na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)	<p>. O dia é organizado de forma estruturada ou sustentada na improvisação?</p> <p>. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da sala? A organização das mesmas é flexível tendo em conta os ritmos de aprendizagem e necessidades dos alunos?</p> <p>. Existem atividades extracurriculares? Em que tempo acontecem? No caso de acontecer no horário letivo da professora, esta acompanha o grupo e participa nas atividades? Existe articulação dos saberes trabalhados nessas atividades com as atividades desenvolvidas pela professora?</p>		
	Registo de Observação			
	Rotinas de entrada/saída	Sim	Não	Inferências: O dia é organizado de forma estruturada e com algumas rotinas como a escrita do sumário, no entanto, se houver necessidade de alterar, as alterações são feitas sem qualquer problema. A entrada na sala de aula é geralmente calma pela manhã, contudo, a seguir ao almoço revelam sempre alguma agitação. Existem algumas atividades extracurriculares que ocorrem após o horário lectivo da professora daí que ela não acompanha o grupo e não participa nas actividades.
	E calma e tranquila	X		
	Existe um momento de consolidação e reflexão no final da aula	X 1x/semana		
	O registo da data e do sumário é realizado como rotina	X		
	E escrita pelos alunos.		X	
	A professora escreve no quadro e os alunos copiam	X		
	Os alunos distribuem/arrumam o material	X		
	Como atua o Docente	Sim	Não	
Existe espaço para a argumentação e para o questionamento: Aluno/aluno	X			
Docente/aluno	X			
Aluno/docente	X			

	Diferenciação pedagógica	Sim	Não	Inferências: A sala de aulas tem regras elaboradas pela professora e pelos alunos. Existe na sala um mapa de tarefas com os responsáveis por cada tarefa (distribuir o leite, preenchimento da tabela do tempo, despejar o lixo, registo de tpc) em cada semana. Existem momentos com tarefas exploratórias potenciados pela professora através de material didático e das tecnologias. Nestes momentos existe sempre uma grande participação dos alunos, cujas intervenções a professora procura gerir de forma justa e ...
	Incentiva a partilha de responsabilidade e tarefas	X		
	Potencia momentos com tarefas exploratórias	X		
	Gere as intervenções dos alunos de forma adequada	X		
	Moderação de conflitos	Sim	Não	
	Existe um clima afetivo	X		
	O conflito é ignorado pelo Docente		X	
	Alunos e docente participam na redefinição de metas e regras da sala	X		



Parâmetros	
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa (aluno/aluno, professora e aluno, professora e auxiliares de ação educativa, auxiliares de ação educativa e alunos, outros aspetos. Registar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).	Aluno/ Aluno <ul style="list-style-type: none">. Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?. Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?. Os alunos interagem autonomamente umas com as outras?. Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?. Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?. Os alunos participam ativamente nas dinâmicas da sala e institucional?. Os alunos revelam autonomia na interação com os alunos das outras salas?
	Registo de Observação
	<p>Os alunos revelam uma relação de proximidade e segurança com a professora titular e é-lhes concedida liberdade para exprimir as suas emoções e pensamentos e ajudar à tomada de decisões em sala de aula. Da mesma forma, manifestam respeito pelas auxiliares de ação educativa e pelos restantes intervenientes educativos da equipa educativa.</p> <p>Como turma, demonstram por vezes alguma falta de sensibilidade para com os sentimentos, pensamentos e emoções uns dos outros, gerando alguns conflitos entre si, impulsionadores de algumas discussões e, algumas vezes, agressões. Nem sempre conseguem resolver autonomamente esses conflitos, sendo necessária a intervenção do adulto. Geralmente, estas situações acontecem com mais frequência na hora do recreio.</p> <p>Ainda assim, são alunos que revelam autonomia na interação com os alunos de outras salas, tanto do mesmo ano de escolaridade como com os mais novos. Na sala de aula, participam ativamente na dinâmica da mesma, mostrando-se muitas vezes disponíveis para ajudar as professoras ou até mesmo os colegas.</p>
Inferências:	

Parâmetros	
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa	<p>Adulto/ aluno (professora e alunos, auxiliares de ação educativa e alunos).</p> <p>Dimensão da Sensibilidade Dimensão da Estimulação Dimensão da Autonomia</p>
Registo de Observação	
Promove a autonomia e responsabilização da criança	Sempre
Incentiva o aluno a participar (questões produtivas e centradas no sujeito)	Sim, é uma prática constante na ação educativa desta turma
Respeita o tempo de cada aluno mediante uma dificuldade ("wait time")	Quase sempre, no entanto verificou-se que passa a pergunta para outro aluno.
Aluno/ Adulto	
Empenham-se para expressar as suas ideias (questões abertas)	A maioria da turma sente-se confiante com a professora Ana Bela e partilha com ela tudo, existem dois alunos que são mais reservados.
Procuram o apoio do adulto quando tem dúvidas	Sim
Participam oralmente de forma voluntária ou involuntária	A maioria participa voluntariamente, existe um grupo de cinco alunos que é preciso "puxá-los" para participarem
Têm espírito crítico referentemente à tarefa a realizar	Só duas ou três alunos é que possuem este espírito crítico
<p>Inferências: A professora Ana Bela criou com os alunos um espaço de confiança e respeito entre todos, onde a turma sente-se bem com a professora e preocupa-se com ela.</p>	

Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa	Parâmetros	
	Adulto/Adulto (professora e auxiliares de ação educativa)	<ul style="list-style-type: none"> . A professora e auxiliar de ação educativa desenvolvem relações de cooperação? . As auxiliares revelam conhecimento da planificação e intenções pedagógicas da professora? . As ações dos adultos são congruentes entre si? . Existe respeito mútuo? . Existe negociação e partilha de saberes na tomada de decisões?
	Registo de Observação	
	<p>Durante a observação e a PPS foi notório a relação de cooperação existente entre todos os docentes, bem como, entre docentes e auxiliares de ação educativa. As ações entre eles são adequadas entre si e existe respeito mútuo entre os docentes, diretores e auxiliares de ação educativa.</p> <p>A auxiliares de ação educativa não participam na planificação nem nas intenções pedagógicas da professora, apenas desempenham o seu papel fora da sala de aula, sendo por vezes necessário supervisionar a turma quando a professora se ausenta uns minutos da sala.</p>	
Inferências: Ocorreu um caso em que uma auxiliar ultrapassou os limites de hierarquia dentro da sala, sendo posteriormente chamada a atenção.		

Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade	Parâmetros	
	Relações com a comunidade (participação dos pais, colaboração com outras instituições, relação com o Agrupamento ou Direção, outros aspetos)	<ul style="list-style-type: none"> . Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? . Quais são as ações de articulação com a família promovidas pela professora? . Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? . Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?
	Registo de Observação	
	<p>Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição. Para além das reuniões trimestrais, e do horário de atendimento aos encarregados de educação, estão definidas atividades conjuntas com a Escola e a Comunidade, tais como Carnaval, Natal, Dia da Criança, entre outros.</p> <p>Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade, como a Santa Casa da Misericórdia. No natal fazem uma recolha de brinquedos e roupas para oferecer à mesma.</p> <p>Existem dinâmicas de articulação estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento, tais como o projeto Educação para a Saúde, o Projeto do Ensino Experimental e a escola da Torrinha participa em muitas atividades que a Escola Rodrigues Freitas realiza, como por exemplo, “Ciência em casa”.</p>	
Inferências:		

Conhecer e caracterizar a organização do Grupo	Parâmetros	
	Organização do Grupo (individual, pequeno grupo e grande grupo, participação dos alunos na organização do grupo, valorização dos interesses e escolhas dos alunos)	. Como se organiza a turma ao longo do dia (individualmente, em pequeno grupo e grande grupo)? . Qual o papel dos alunos nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo? . As escolhas e interesses manifestados pelos alunos são valorizados?
	Registo de Observação	
	Como é a organização dos alunos (individual, a pares, pequeno grupo, grande grupo)	Na sua maioria a organização é feita a pares e individual. Quando existe atividades mais didáticas e livres as atividades são realizadas em pequenos grupos. O grande grupo não é tão usual na turma.
	E o aluno que escolhe os grupos	Não, sempre que houve trabalhos em grupo foram as professoras que definiram os mesmos.
	Nas tarefas de grupo a cooperante nomeia algum aluno como porta-voz	Não, nunca foi observado.
	Qual o critério de nomeação. E sempre o mesmo	_____
Existem situações em que se verifica divisão de tarefas entre o grupo	Não, o que normalmente acontece é uma mandar fazer e os outros vão atrás.	
Inferências: O trabalho de grupo é pouco promovido na turma, sendo notório a constituição de grupos por amigas. Na realização deste tipo de trabalhos existe um aluno que começa por fazer e os outros vão atrás, limitando-se a copiar, ou então, existe alunos que não respeitam a opinião dos outros e só interessa o que eles acham.		

Anexo 2A.II – Exemplar de planificações colaborativas

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – Escola Básica da Torrinha

Ano / Tuma: 4º ano / turma B

Nº de alunos: 20

Orientador Cooperante: Ana Bela Silva

Tema: O esqueleto humano

Data: 16/10/2013 – das 11h às 12h30

Formanda: Inês Bastos e Juliana Madureira

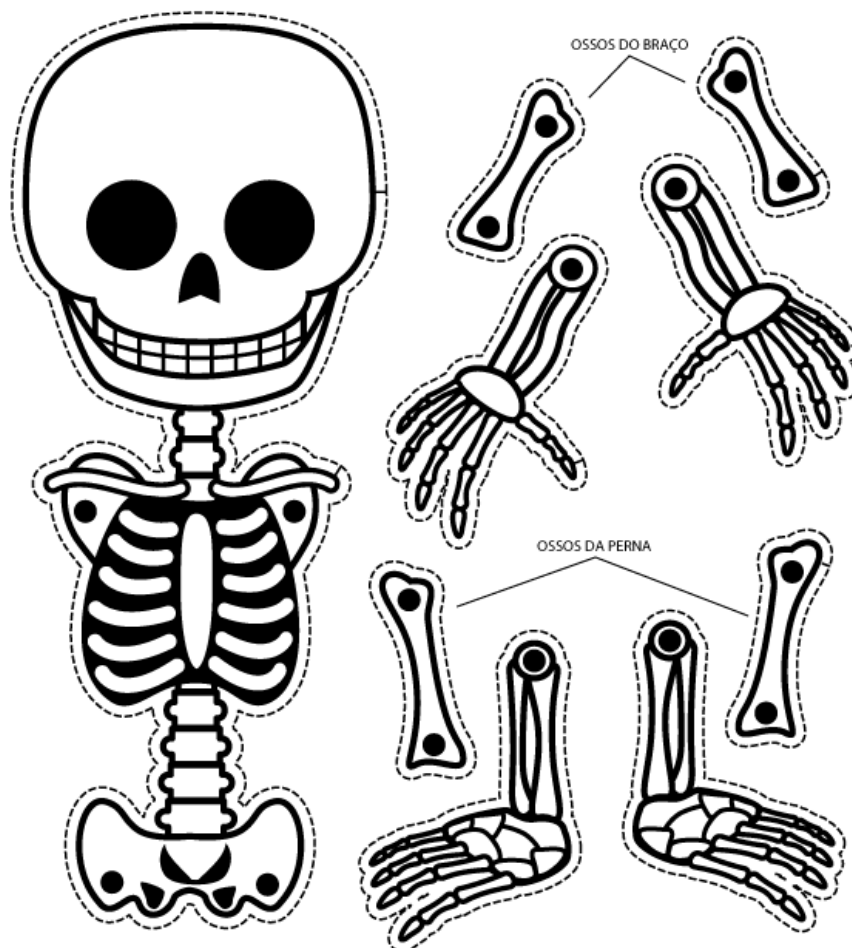
Áreas curriculares/ Domínios/ conteúdos	Tempo	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>BLOCO 1 — À DESCOBERTA DE SI MESMO:</p> <p>1. O SEU</p>	<p>Início: 11h</p> <p>Fim: 12h30</p>	<p><u>Atividade:</u> O esqueleto humano</p> <p><u>Objetivo:</u> Consolidar os conteúdos explorados nas aulas anteriores</p> <p>A professora Juliana recebe os alunos dentro da sala, encaminhando-os para os seus lugares (mesas organizadas em grupos de 4 elementos). De seguida, relembra aos grupos a importância de cumprir as regras da sala de aula.</p> <p>Após o diálogo a professora Juliana inicia o tema central da aula – Construção do Esqueleto Humano (em cartolina). A professora Juliana explica aos alunos que agora vamos fazer um jogo para testar se apreenderam todos os conteúdos abordados na semana passada sobre o esqueleto humano e os seus ossos, e que o prémio consiste na construção do Esqueleto Humano em A3, para</p>	<p>Cartolina</p> <p>;</p> <p>Velcro;</p> <p>Anexo 1</p> <p>– Molde do</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <p>—</p> <p>Reconhecer a existência dos ossos;</p> <p>—</p>

<p>CORPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os ossos 		<p>posteriormente afixar na sala de aula. A tarefa é realizada em grupos de 4 elementos e não existe vencedores e vencidos, o objetivo é desenvolverem competências da área curricular de estudo do meio.</p> <p>A professora Inês explica que é necessário respeitar as regras, pois só assim conseguirão jogar.</p> <p><u>Regras de jogo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A pergunta é feita para todos os grupos e só poderá responder quando levantarem o dedo e dada permissão para tal, e não será aceite nenhuma resposta sem a sua respectiva permissão das professoras; - Só o porta-voz é que pode responder (nomeado pelas professoras – critério dos alunos menos participativos); - Por cada resposta correcta é dada ao grupo um cartão com o nome de um osso. E terão que colocar essa peça no lugar correto. <p>O jogo está dividido por fases:</p> <p>1º À medida que os grupos vão completando as professoras no seu diálogo, recebem uma peça do esqueleto humano, que está dividido em 10 peças (Anexo 1) numa cartolina;</p> <p>Por exemplo: O nosso corpo é constituído por ____ ossos, e divide-se em _____; _____; _____.</p> <p>2º Exploração do jogo das perguntas, que consiste em questionar os alunos sobre este Tema</p>	<p>esqueleto humano;</p> <p>Anexo 2</p> <p>– Questões sobre o esqueleto humano;</p> <p>Anexo 3</p> <p>– Cartões com o nome</p>	<p>Reconhecer a sua função (suporte e protecção);</p> <p>— Observar em representações do corpo humano.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Anexo A - Lista de verificação da rotina de entrada;</p>
--	--	--	--	--

		<p>(Anexo 2), sempre que um grupo acerte recebe um cartão (Anexo 3) com o nome de um osso, que posteriormente coloca no sítio correto do esqueleto;</p> <p><i>Nota: esta construção será através de velcro e construído uma bolsa para guardar as peças para futuramente poderem jogar em grupo.</i></p> <p>Para finalizar, a professora Inês solicita aos alunos para arrumarem o material e começarem a lanchar. Quando toca a campainha a professora Inês orienta os alunos a saírem para o recreio.</p>	dos ossos.	<p>Anexo B - Lista de verificação da participação oral;</p> <p>Anexo C - Lista de verificação do trabalho de grupo.</p>
--	--	---	------------	---

Em termos de organização a sua planificação está funcional e coerente. Sugeria que sempre que se referisse a si, não usasse o nome próprio, não é necessário uma vez que se subentende. Pode referir a professora estagiária. Tem marcas no seu discurso escrito da oralidade, ou do discurso direto, como por exemplo "agora", que deve tentar evitar.

Anexo 1 – Molde do esqueleto humano



Anexo 2 – Questões sobre o esqueleto humano

A caixa torácica é composta por que ossos?

Costelas, Esterno, Omoplata e Clavícula

Os ossos têm todos o mesmo tamanho e forma.

Falso

A rótula é longa e arredondada.

Falso

A omoplata é um osso chato. Diz outro osso chato do nosso corpo.

Esterno

O fêmur e a rótula fazem parte dos membros superiores.

O esqueleto humano divide-se em tronco, membros superiores e inferiores.

Falso

Suporte do corpo e proteção dos órgãos internos são algumas das funções do esqueleto humano.

Verdadeiro

Qual a função dos ossos da caixa torácica?

Proteger os órgãos

Quantas funções tem o esqueleto humano?

Cinco

O esqueleto humano é constituído por cabeça, tronco, membros superiores e inferiores

Verdadeir

o

Anexo 2A.III – Exemplar de planificações individuais

		alunos sobre a melhor forma de organizar a mesma e faz um esboço no quadro com as ideias dos mesmos. Por fim, solicita aos alunos para organizarem a mesma silenciosamente e para decorarem a mesa para o lanche. Terminadas as tarefas, a professora estagiária orienta os alunos para lancharem e saírem para o recreio.		
	Início: 11h00 Fim: 12h30	A professora estagiária recebe os alunos e os pais/encarregados de educação à porta da sala. De seguida, a professora estagiária explica que os alunos prepararam várias surpresas para o momento de confraternização: 1. Apresentação do vídeo de um conto de natal, realizado pelos alunos (Anexo I); 2. Lanche com todos os intervenientes; <i>com o recreio</i> 3. Apresentação da canção "Rodolfo, a Rena" pelos alunos; 4. Entrega de prendas. Após as surpresas, a professora estagiária orienta o final da aula agradecendo aos pais e encarregados de educação a sua presença, bem como às crianças pelo empenho e organização que tiveram ao longo da preparação deste momento. ✓	Anexo I – Vídeo de um conto de natal (em elaboração)	Modalidade de avaliação: Instrumentos de avaliação:
Área curricular:	Início: 14h00	A professora estagiária recebe os alunos, encaminhando-os para os seus	Anexo J –	Modalidade de

11

Educação para a Cidadania	Fim: 16h00	lugares. De seguida, a professora estagiária solicita aos alunos para ordeiramente irem buscar o casaco e vesti-lo, e dirigirem-se para o comboio realizado na entrada da sala. Posteriormente, a professora estagiária encaminha os alunos para o conservatório (ao lado da escola) para assistirem à Assembleia de escola "Dia Internacional das pessoas com deficiência", trabalho apresentado pelas turmas do 1º Ano/C e 4º Ano/A. De volta à sala a professora estagiária orienta uma discussão acerca da assembleia de turmas. Posteriormente solicita aos alunos para realizarem a <i>avaliação do 1º</i> período numa ficha (Anexo J) entregue pela estagiária. <i>feito Bem!</i> Após a tarefa realizada, a professora estagiária orienta o final da aula com a arrumação dos materiais e da sala para poderem sair.	Ficha de auto avaliação do 1º período (em elaboração)	avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação: Anexo A – Ficha de auto avaliação do 1º período ✓✓
---------------------------	------------	--	---	--

*Juliana seria importante em planificações futuras
ofertar mais na descrição do percurso da aula, descrevendo
as estratégias com mais frequência e articular as diferentes áreas/
atividades.*

*A sua planificação revela coerência e pertinência das
conteúdos a abordar. Mobiliza um instrumento
importante e pertinente de auto-avaliação dos alunos.*

vários momentos do desenvolvimento de uma situação				
Área curricular: TIC	Início: 15h30 Fim: 16h00	A professora estagiária solicita aos alunos silêncio e calma na próxima tarefa. De seguida inicia a montagem do vídeo, mostrando aos alunos como se faz, explicando os passos e solicitando a sua contribuição na escolha de alguns elementos estéticos. A montagem passa pela compilação das fotografias das ilustrações realizadas pelos alunos com as gravações de voz das crianças no programa MovieMaker. Terminada a montagem a professora estagiária orienta os alunos para saírem.	Portátil; Fotografias; Gravações de voz.	Modalidade de avaliação: Formativa

*Como? Onde?
E não lhes mostra
o produto final?*

9

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – Escola Básica da Torrinha				
Ano: 4º ano	Nº de alunos: 21	Orientador Cooperante: Ana Bela Silva		
Turma: B	Data: 13/12/2013 – das 9h às 16h00	Formanda: Juliana Madureira		
Áreas curriculares/ Domínios/ conteúdos	Tempo	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
Área curricular: Matemática Tema/Conteúdo: Números e Operações Tópico: Números naturais Subtópico: Algoritmo da adição, subtração, divisão e multiplicação Descritores de desempenho: * Resolver problemas de vários passos envolvendo os números naturais e as quatro operações.	Início: 9h00 Fim: 10h30	A professora estagiária recebe os alunos, encaminhando-os para os seus lugares. A professora divide os alunos em quatro grupos e distribui tarefas relacionadas com a confeção dos biscoitos e a organização e decoração da sala, para o momento de confraternização com pais e encarregados de educação. Enquanto dois grupos ficam a confeccionar os biscoitos, com o auxílio da professora titular e da professora estagiária, os outros dois vão organizar a sala, de forma, a existir espaço para a apresentação da dança e do vídeo. <i>Com quem?</i> Para a confeção, a professora estagiária dialoga com os alunos a receita (Anexo H) que trouxe e questiona-os sobre os ingredientes que são precisos bem como as quantidades, e solicita aos grupos que verifiquem se existem todos os ingredientes necessários e em quantidade suficiente. Após a verificação, a professora estagiária solicita que lavem as mãos e se protejam com aventais para começarem a confeção. Relativamente à organização da sala, a professora estagiária questiona os	Patuasca; Ingredientes; Anexo H - Receita dos biscoitos; Toalhas; Copos; Guardanapos.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação: <i>Como eles vai medir a receita?</i>

		<p>Exploração da canção "Rodolfo, a rena" e a sua coreografia:</p> <p>A professora estagiária coloca no computador a música "Rodolfo, a rena" (anexo E) para os alunos ouvirem. De seguida, distribui uma folha (anexo F) pelos alunos com a letra da música, de forma a <i>que possam acompanhar</i> a mesma. Posteriormente realiza com eles alguns jogos: alterar o tom de voz; sentir o ritmo da música com palmas; cantar só meninas e depois meninos, entre outros.</p> <p>Por último, a professora estagiária com o auxílio dos alunos <i>cria</i> uma coreografia para a música para ser apresentado aos pais no dia a seguir.</p> <p><i>Onde?</i></p> <p>Nota: estas tarefas serão feitas, à exceção da canção, por etapas. Isto é, cada atividade/tarefa será realizada em 3 grupos diferentes (organização da sala) e todos os alunos vão <i>rodar</i> após terminarem as tarefas de cada etapa. A exploração da canção será realizada em grande grupo.</p> <p>Terminadas as tarefas, a professora estagiária orienta os alunos para lancharem e saírem para o recreio.</p>	<p><i>acompanha</i></p> <p>Anexo E – Música "Rodolfo, a rena"</p> <p><i>e ensaia</i></p> <p>Anexo F – Letra da música "Rodolfo, a rena"</p>	
<p>Área curricular: Português</p> <p>Dominios: Oralidade; Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdos:</p>	<p>Início: 14h00</p> <p>Fim: 15h30</p>	<p>A professora estagiária orienta a entrada na sala de aula e solicita aos alunos que se dirijam calmamente para os lugares.</p> <p><i>autor</i></p> <p>A professora estagiária entrega a cada aluno o texto "Derreter o coração de um Pai Natal rezingão" (Anexo G) e solicita aos alunos a leitura, silenciosa, do mesmo. Após a leitura do texto a professora estagiária</p>	<p>Anexo G – Texto "Derreter o coração de um Pai Natal rezingão"</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p>

7

<p>Texto dramático</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> Produzir um discurso oral com correção; Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos; Ler textos diversos <p><u>Interdisciplinaridade:</u></p> <p>Área curricular: Expressão e Educação Dramática</p> <p>Conteúdos: Linguagem Verbal e Gestual</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participa na elaboração oral de uma história; Elabora, previamente, em grupo, os 		<p>orienta uma leitura coletiva do texto.</p> <p>De seguida, a professora estagiária orienta a exploração oral do texto e questiona os alunos sobre o tema do texto e o sucedido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este texto fala-nos de quê? - O que aconteceu ao Pai Natal? - A rena conseguiu ajudar o Pai Natal? Como? - <p>Posteriormente, a professora estagiária apresenta aos alunos alguns adereços existentes no texto (gorro de Pai Natal; cornos de rena; trenó, entre outros). De seguida distribui pelos alunos os papéis das personagens (Pai Natal, assistente principal, renas, duendes, criança) e concede 5 minutos aos alunos para pensarem numa forma de dramatizar o texto que acabaram de explorar.</p> <p>Nota: enquanto os alunos pensam na forma de dramatizar, a restante turma vai desenhar a parte da história que mais gostaram e escrever um pequeno texto sobre a importância do Natal para eles. Todos os alunos terão a possibilidade de dramatizar o texto.</p>	<p>Adereços</p> <p>Papel</p> <p>Material de escrita e desenho</p>	
---	--	--	---	--

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – Escola Básica da Torrinha		
Ano: 4º ano	Nº de alunos: 21	Orientador Cooperante: Ana Bela Silva
Turma: B	Data: 12/12/2013 – das 9h às 16h00	Formanda: Juliana Madureira

Áreas curriculares/ Domínios/ conteúdos	Tempo	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Área curricular: Expressão e Educação Musical e Plástica</p> <p>Conteúdos: Jogos de exploração da voz: experimentação musical, Modelagem e Escultura, e Recorte e Colagem.</p> <p>Descritores: • Canta sozinho e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções de diferentes formas, géneros e estilos, em métrica binária e ternária, utilizando a memória; • Articula corretamente o texto de uma canção (acentuação silábica, fraseado); • Controla vocalmente a mudança</p>	<p>Início: 9h00 Fim: 12h30</p>	<p>A professora estagiária recebe os alunos, encaminhando-os para os lugares nos grupos.</p> <p>Nota: a professora organiza a sala com 3 grandes grupos.</p> <p>A professora estagiária inicia um diálogo com os alunos sobre as tarefas/atividades que são necessárias realizar: <i>Por que razão?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confeção de bombons e chupas de chocolates e o seu respectivo embrulho; - Elaboração de um livro com desenho e texto livres para a Professora Ana Bela; <i>AB</i> - Elaboração de "Tempestades de Bonecos de Neve" (Anexo D) para cada aluno levar para casa. - Exploração da canção "Rodolfo, a rena" (Anexo E) e a sua coreografia. <p>Os alunos com NEE vão participar em todas as atividades, contudo, a Mª João irá contar com o apoio da professora estagiária para escrever a mensagem de natal à Professora Ana Bela.</p>		<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p>

5

<p>progressiva da intensidade de uma canção;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora as possibilidades de diferentes materiais: elemento natural, rasgando, recortando, procurando formas, cores, texturas, espessuras; • Faz composições colando diferentes materiais cortados e recortados; • Explora e tira partido da resistência e plasticidade da massa de modelar; • Modela usando apenas as mãos; • Constrói um boneco de neve. 	<p><i>Lavar as mãos</i></p>	<p>Confeção de bombons e chupas de chocolates e o seu respectivo embrulho: <i>Nota</i></p> <p>A professora estagiária dialoga com os alunos a preparação dos bombons e chupas de chocolate (derreter o chocolate com leite e colocar em formas), para tal, pede aos alunos para partirem o chocolate aos pedaços, o colocarem no tacho com um pouco de leite e mexerem até ficar completamente derretido. De seguida, a professora estagiária auxilia os alunos a colocarem o chocolate nas formas.</p> <p>Posteriormente à preparação dos bombons e dos chupas de chocolate a professora estagiária solicita aos alunos a decoração de uma caixa de ovos alusivo ao Natal para colocar os bombons. O material de decoração fica ao critério dos alunos.</p> <p>Elaboração de um livro com desenho e texto livres para a Prof. Ana Bela: A professora estagiária distribui pelos alunos folhas brancas e solicita que realizem um desenho para a Professora Ana Bela e que na parte de trás da folha lhe escrevam uma mensagem de natal.</p> <p>Elaboração de "Tempestades de Bonecos de Neve" A professora estagiária distribui pelos alunos o material necessário (frascos, água, lantejoulas, massa de modelar e tintas) e explica aos alunos como se elabora as "Tempestades de Bonecos de Neve" (cf. Anexo D).</p> <p><i>Explique aqui também</i></p>	<p><i>Não seria mais fácil escrever a receita numa cartolina e explicar com os alunos?!</i></p>	<p>Anexo D - "Tempestades de Bonecos de Neve"</p>
---	-----------------------------	--	---	---

<p>dias (nas habitações, locais públicos, florestas...);</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer regras de segurança anti-sísmicas (prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo); Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...); Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado; Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos; Conhecer unidades de tempo: o século. 			
<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Tema/Conteúdo: Números e Operações</p> <p>Tópico: Números Decimais</p> <p>Subtópico: Algoritmo da adição, subtração e multiplicação</p> <p>Descritores de desempenho:</p>	<p>Início: 14h00 Fim: 15h30</p>	<p>A professora estagiária orienta a entrada na sala de aula e solicita aos alunos que se dirijam calmamente para os lugares.</p> <p>A professora estagiária relembra, oralmente com os alunos, os algoritmos da adição, subtração e multiplicação envolvendo os números decimais. A professora estagiária salienta que na adição e subtração é preciso colocar vírgula em baixo de vírgula, e que na multiplicação já não é necessário, pois neste caso o posicionamento da vírgula corresponde ao número de casas.</p> <p>De seguida, a professora estagiária solicita aos alunos para abrirem o caderno da escola e para estarem com atenção pois vai</p>	<p>Material de escrita;</p> <p>Caderno de Matemática;</p> <p>Anexo A – Situações problemáticas</p> <p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Anexo A – Situações problemáticas</p>

3

<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas de vários passos envolvendo os números naturais e as quatro operações; Resolver os algoritmos da adição, subtração, multiplicação envolvendo os números decimais. 	<p>✓</p>	<p>ditar alguns problemas (Anexo A) envolvendo as operações referidas em cima. Posteriormente à resolução dos problemas a professora estagiária corrige com os alunos os problemas no quadro.</p> <p>Os alunos com NEE vão realizar os exercícios com algumas alterações, o Joaquim vai realizar a mesma ficha que a restante turma, contudo terá os dados dos problemas escritos no mesmo e os espaços dos algoritmos pré – definidos (Anexo B); a Mª João vai realizar outra ficha de matemática (Anexo C). <i>Mª João</i></p> <p>Terminada a tarefa a professora estagiária solicita aos alunos a arrumação do caderno de matemática e da sua mesa.</p>	<p>Anexo B – Situações problemáticas (Joaquim)</p> <p>Anexo C – Situações problemáticas (Mª João)</p> <p>Nota: as situações problemáticas foram realizadas pela classe</p>
<p>Área curricular: Apoio ao Estudo</p>	<p>Início: 15h30 Fim: 16h00</p>	<p>A professora estagiária solicita aos alunos a conclusão dos trabalhos inacabados, e a sua organização no dossier individual do aluno</p> <p>Posteriormente, a professora estagiária orienta os alunos na arrumação da mesa e da sala para poderem lanchar e sair.</p>	<p>Dossier individual</p>

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – Escola Básica da Torrinhã				
Ano: 4º ano	Nº de alunos: 21	Orientador Cooperante: Ana Bela Silva		
Turma: B	Data: 11/12/2013 – das 9h às 16h00	Formanda: Juliana Madureira		
Áreas curriculares/ Domínios/ conteúdos	Tempo	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínios: Oralidade</p> <p>Conteúdos: Texto narrativo; Contos</p> <p>Descritores de desempenho: - Produzir um discurso oral com correção; - Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; - Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</p>	<p>Início: 9h00 Fim: 12h30</p> <p><i>Mão levantada antes de jogar?</i></p>	<p>A professora estagiária recebe os alunos, encaminhando-os para os seus lugares.</p> <p>A professora estagiária solicita aos alunos que finalizem as ilustrações do conto de natal (distribuídas na semana anterior).</p> <p>De seguida, a professora inicia com os alunos as gravações da voz (do conto de natal) para a montagem do vídeo. Enquanto esperam pela sua vez, os alunos vão tirando fotografias às suas ilustrações para posteriormente se poderem incluir no vídeo.</p> <p>Os alunos com NEE vão participar em toda a atividade, contudo com a Mª João vai ser necessário ditar-lhe ao ouvido o texto.</p> <p><i>plg</i></p> <p>Nota: Quem for acabando o trabalho vai organizar as ilustrações e auxiliar a professora estagiária na organização das fotografias no portátil.</p>	<p>Livro "Desejos de Natal" de Luisa Ducla Soares</p> <p>Ilustrações</p> <p>Material de desenho</p> <p>Gravador de voz</p> <p>Máquina fotográfica</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: _____</p>

1

		<p>Após a tarefa realizada a professora, orienta o final da aula com a arrumação dos materiais e da sala para poderem lanchar e sair.</p>		
<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: A Descoberta de Si Mesmo</p> <p>Conteúdos: * Ossos * Pele * Músculos * A segurança do seu corpo * O passado racional</p> <p>Descritores de desempenho: * Reconhecer a existência dos ossos; * Reconhecer a sua função (suporte e proteção); * Observar diferentes representações do corpo humano; * Reconhecer a existência dos músculos; * Reconhecer a sua função (movimentos, suporte...); * Identificar a função de proteção da pele; * Identificar alguns cuidados a ter com a exposição ao sol; * Conhecer algumas regras de primeiros socorros; * Conhecer e aplicar regras de prevenção de incêndios.</p>	<p>Início: 11h00 Fim: 12h30</p> <p>✓</p>	<p>A professora estagiária recebe os alunos, encaminhando-os para os seus lugares.</p> <p>A professora estagiária entrega as fichas sumativas de Estudo do Meio a cada aluno e concede-lhes algum tempo para analisarem individualmente a sua ficha.</p> <p>De seguida, a professora estagiária inicia a correção da ficha no quadro. A correção é feita da seguinte forma: a professora estagiária lê as perguntas em voz alta (uma a uma) e escolhe um aluno para responder. O aluno lê a resposta, a turma e a professora analisam-na em conjunto e se a resposta estiver correta, o aluno dita a resposta e a professora escreve-a no quadro, de forma a todos conseguirem passar a correção da ficha.</p> <p>Os alunos deverão fazer este registo da correção no caderno da escola e, posteriormente, a professora estagiária irá verificar esse mesmo registo (Anexo 1).</p> <p>Após a tarefa realizada a professora, orienta o final da aula com a arrumação dos materiais e da sala para poderem sair.</p>	<p>Ficha sumativa de avaliação</p> <p>Caderno da escola</p> <p>Material de escrita</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Anexo 1 – Grelha de verificação do registo no caderno</p>

Anexo 2A.IV – Exemplar de guiões de pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Escola Básica da Torrinha

Orientador Cooperante: Prof. Ana Bela Silva

Turma/Ano: 4º B

Díade: Inês Bastos e Juliana Madureira

Estagiária observada: Juliana Madureira

Data de observação: 31 / Outubro/ 2013

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

Nas reflexões retrospectivas denotou-se uma carência no domínio da leitura e da escrita, observando que os alunos não têm gosto pela leitura, nem por escrever textos, faltando-lhes muita imaginação e criatividade na sua escrita. Também se observou que alguns alunos têm dificuldade em escrever corretamente, bem como a respeitar as convenções ortográficas, a construir frases completas e a estabelecer relações de concordância entre os seus elementos. Para tentar colmatar estas lacunas, optei por escolher uma estratégia que os motivasse visualmente – as ilustrações; socialmente – realização da tarefa em par, e também cognitivamente – inventar um texto narrativo.

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

A maior dificuldade que considero que vá acontecer será a pouca imaginação que os alunos possuem, por isso, acredito que vá

ser complicado para eles elaborarem um texto narrativo. Contudo, a estratégia de elaborar ilustrações com relevo, brilhantes, e outros aspectos que chamem a atenção os vai motivar para a escrita, tanto a nível da caracterização física, como a nível da fantasia, do irreal. Também vou optar por escolher pares que se ajudem mutuamente e que trabalhem de igual modo, por exemplo, não juntar um aluno que facilmente escreve o texto com um aluno que já tem mais dificuldades, pois o que acontece é um trabalhar e o outro limitar-se a copiar.

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

Embora considere que estou bem integrada na turma, gostava que observasse esse aspeto, do ponto de vista do respeito e da autoridade que uma professora acarreta, pois muitas vezes eles veem-nos como “amigas”. Outro aspeto é a linguagem, já tem vindo a acontecer eu “gaguejar”, ou então ficar a pensar na melhor forma de dizer, pois o nervosismo não ajuda e nunca queremos falhar, o que por vezes origina a mais falhas sem nos apercebermos de tal.

Anexo 2A.V – Exemplar de narrativas individuais

Narrativa individual de novembro

A reflexão revela-se numa prática fundamental no desenvolvimento e crescimento profissional, uma vez que, nos fornece a oportunidade de rever e melhorar as nossas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Nesse sentido, Villegas Reimers (2003), afirma que o desenvolvimento profissional “é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e análise sistemática da sua própria prática” (cit in Marcelo C., 2009, p. 10).

Parafraseando Nóvoa (1992 p.16) a identidade do professor “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”. Nesta linha de pensamento uma das formas de encarar a nossa ação profissional e de a conseguirmos analisar, é através da prática reflexiva. Desta forma, o nosso pensamento pode surgir como algo clarificador, organizador e construtor do conhecimento.

Assim, considero a prática reflexiva uma das estratégias que contribui de forma positiva para a minha formação. Esta necessidade de refletir surge através de diferentes situações, nas quais me questiono acerca da minha ação, analisando soluções lógicas e racionais para os problemas/ obstáculos que surjam.

Corroborando esta informação, Schön (1991) refere que a reflexão surge como perspetiva de desenvolver o conhecimento profissional do professor e sugere a existência de três tipos de reflexão: reflexão na ação, que é feita no calor do momento com o objetivo de reformular a forma de ver um determinado problema; reflexão sobre a ação, que é realizada após terminar a ação e pode acontecer em qualquer sítio, e a reflexão sobre a reflexão na ação, que se trata de olhar retrospectivamente para a reflexão na ação refletindo sobre ela. Refletindo retrospectivamente nas minhas práticas constato que esta actividade do pensamento, torna-se crucial no meu desenvolvimento e crescimento profissional, pois foi através da mesma que melhorei e corriji aspetos menos conseguidos nas práticas do estágio.

Recordando vários momentos na prática pedagógica supervisionada, saliento uma situação que ocorreu numa atividade de educação e expressão plástica, na qual, refleti na ação acerca da atividade – montagem com folhas de outono, pois o comportamento dos alunos impossibilitaram a minha explicação da tarefa, e no momento decidi não insistir mais na explicação da atividade de modo a que os alunos prosseguissem a mesma, para posteriormente existir um momento de reflexão com a turma sobre os seus comportamentos e atitudes, e como os mesmos prejudicam no desenrolar do bom funcionamento da sala e das atividades. Saliento que estas atividades, inseridas nesta área curricular, são sempre motivo de dispersão e falta de concentração na turma, e para tal, é necessário repensar a forma de abordar esta área, tal como, aconteceu na reflexão sobre a reflexão na ação, com a supervisora, orientadora e diáde, na qual só refleti neste aspeto depois de “sentir na pele” estas dificuldades, as mesmas foram constatadas no guião de pré-observação do dia 14 de novembro, onde não referi, nem refleti sobre a dificuldade do comportamento neste tipo de atividade, o que no final acabou por ser o maior obstáculo ocorrido na aula.

Neste sentido é importante sublinhar que nos desenvolvemos profissionalmente através “de atitudes de cariz reflexivo que [evitam] certos erros e, quando estes surgem, [é necessário] encará-los e trabalhá-los. Ou seja é fundamental que mais do que aprender a ensinar, se aprenda a aprender ensinar” (Damião, 1997, p.119).

Na fase da formação em que me encontro e o envolvimento reflexivo que engloba toda esta prática supervisionada, estão presentes os ingredientes promotores do desenvolvimento e inibidores de um comportamento rotineiro. Todas estas características têm como objetivo capacitar-nos para agir mais autonomamente, com responsabilidade, iniciativa e conseqüentemente melhorar a nossa prática de ensino. Nesta linha de pensamento, Arends (1995, p.19) afirma que “os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas”, esta atenção revela-se importante na

reconstrução do perfil profissional, pois se os “professores principiantes [confiarem] excessivamente nas suas experiências anteriores, tal pode impedi-los de serem suficientemente reflexivos e analíticos relativamente ao seu trabalho” (Arends, 1995, p.23). É neste sentido que a reflexão deve ser um ato consciente, pois, refletir não é uma tarefa fácil, e obriga a um olhar crítico sobre a prática, no sentido de melhorá-la.

No decorrer da prática pedagógica supervisionada tentei, e continuo a tentar, construir uma faceta reflexiva e, através dela, questionar-me acerca das minhas práticas, identificando os aspetos que me ajudam a aprender, melhorar ou retificar o caminho planeado e permite que reconheça erros e inconvenientes para no futuro as corrigir e concretizar esses pensamentos numa prática futura, contribuindo para a minha formação enquanto professora. Para tal, auxílio a minha prática em diversos instrumentos que me ajudam e apoiam para uma melhor reflexão, tais como, as narrativas, os diários de formação e as conversas acerca da prática pedagógica supervisionada, tanto com a d'ade, como com a supervisora e orientadora cooperante.

Segundo Sá - Chaves (2000:24), as narrativas caracterizam-se como um instrumento de reflexão “sobre a acção passada, na acção presente, para a acção futura”. Esta estratégia permite-me refletir e ilustrar a prática, uma vez que, me dá oportunidade de retroceder no tempo e no espaço, relembrando as atividades passadas, como também, promove a autoavaliação e o autoconhecimento da prática, visando a comunicação entre a orientadora cooperante, estimulando uma relação de cooperação e confiança, potenciando, uma abordagem educativa crítica (Elbaz-Luwisch, 2007, cit. In Moreira s/d).

Nesta linha de pensamento, Ribeiro e Moreira in Bizarro (2007), afirmam que este mecanismo possibilita a compreensão dos pensamentos e as interpretações do próprio e do outro sobre “a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como desenvolver formas de indagação sobre a acção que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório”. Esta estratégia ressalva a importância do trabalho colaborativo, na medida em que,

promove a construção de saberes, o diálogo e o confronto de ideias, técnicas e valores. Considero de extrema importância este trabalho colaborativo, pois através dele existem reflexões fundamentadas com a orientadora cooperante, ajudando-me a perceber o que correu mal, como também, a reflectir se consegui ou não transmitir conhecimento aos alunos e a perceber se identifico bem as dificuldades e necessidades dos alunos. Sinto que sou apoiada e auxiliada no momento certo, sem nunca ser colocada em causa diante dos alunos, este apoio e trabalho colaborativo acontece tanto com a orientadora cooperante, como com a orientadora cooperante.

Outro mecanismo essencial na formação profissional são os diários de formação. Neste sentido, Zabalza (1994), destaca quatro dimensões intrínsecas ao diário de formação, são elas: o carácter escrito; o carácter reflexivo; o carácter expressivo e referencial, e o carácter histórico e longitudinal da narração. Neste mecanismo, a reflexão é um aspeto fulcral, na medida em que, é através dela que o professor cria oportunidades de melhorar e aperfeiçoar a sua ação. Este mecanismo auxilia a minha prática, uma vez que, me permite registrar aspetos e acontecimentos que acontecem no contexto educativo que me indicam necessidades, dificuldades, problemas de cooperação, de respeito, entre outros na turma, ajudando-me posteriormente a refletir nas melhores estratégias e formas de resolver estes obstáculos. O diário de formação, também me permite reflectir acerca das minhas emoções, sentimentos e acções, ajudando a melhorar a minha prática, como também, a gestão das emoções e ligações à turma. Este instrumento situa-se na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1991).

Em suma o estágio revela-se um espaço crucial de aprendizagem e o início da profissionalização, a aposta deve ser neste sentido para que seja passível melhorar continuamente o nosso “ser professor”, já que o nosso desenvolvimento profissional não termina aqui, antes pelo contrário, inicia-se, precisamente, neste momento, com a nossa curiosidade, responsabilidade, empenho, esforço e paixão pelo aprender e pelo ensinar.

Referências bibliográficas:

- ❖ Arends, R. (1995). *“Aprender a Ensinar”*, Mc GRAW-HILL: Amadora;
- ❖ Damião, M. (1997). *“De Aluno a Professor”*. Minerva: Coimbra;
- ❖ Marcelo, C. (2009). *“Desenvolvimento Profissional do Docente: Passado e Futuro”*. SíSifo/Revista de Ciências da Educação, nº8, Jan/Abr. ISSN 1646-4990;
- ❖ Moreira, s/d. Referência citada na aula de Investigação em Educação (2012) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto;
- ❖ Ribeiro e Moreira in Bizarro (2007). Referência citada na aula de Investigação em Educação (2012) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto;
- ❖ Nóvoa, A. (1992). *“Os professores e sua formação”*. Lisboa, E. Dom Quixote,
- ❖ Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *“A reflexão e o professor como investigador”*. In GTI-Grupo de trabalho de Investigação, (Org), *“Reflectir e investigar sobre a pratica profissional”* (pp29-42)). Lisboa: APM;
- ❖ Sá-Chaves, I. (2000). *“Formação de professores – Cadernos didácticos”*. Série Supervisão N.º1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ❖ Schön, D. (1991). *“The reflective practioner: How Professional think in action”*. Avebury: Aldershot Hanks;
- ❖ Zabalza, M. (1994). *“Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores”*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2A.VI – Exemplar de narrativa colaborativa

Narrativa Colaborativa

Comentário da Díade – Inês Bastos e Juliana Madureira	Comentário da professora cooperante – Ana Bela Silva
<p>Neste momento a escola desempenha um papel determinante no processo educativo dos alunos, pois como cita Pardal (1993, p.9), “a escola é, de facto, um poderoso agente de formação”. O ensino começou a preocupar-se com o desenvolvimento total e equilibrado dos alunos, bem como, com a manifestação das suas faculdades, fundamentando o processo educativo numa perspetiva do indivíduo como pessoa e com vista à sua integração na sociedade, mais do que propriamente numa perspetiva dos conhecimentos.</p> <p>Ainda assim, é objetivo dos professores promover aprendizagens nos seus alunos embora hoje em dia se deparem com alguns desafios na prática educativa. Esses desafios estão relacionados com diversos fatores, como a família, as dificuldades de aprendizagem, as necessidades educativas especiais, o tempo, entre outros. Como díade consideramos que é necessário refletir sobre as dificuldades de aprendizagem, uma vez que é um dos maiores desafios que encontramos na nossa prática pedagógica.</p> <p>Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem num ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares que geralmente são o resultado de uma possível lesão cerebral e/ou por distúrbios emocionais ou comportamentais (Cruz, 2009). O U.S Office Education (1976) refere que dificuldade de aprendizagem não se refere a deficiências mentais, privações sensoriais como a falta de visão ou audição, nem a desvantagens que estejam relacionadas com fatores económicos e sociais.</p> <p>As desordens que ocorrem no indivíduo são intrínsecas ao mesmo e podem ocorrer ao longo da vida. Podem trazer consigo problemas na autorregulação comportamental, perceção social e interação social mas estes fatores não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Estas estão associadas a obstáculos nos processos psicológicos inerentes à compreensão e uso da linguagem. (Coelho, 2013)</p> <p>Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que agrupa todos os problemas de aprendizagem, no entanto existem dificuldades de aprendizagem específicas que “dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações” (Correia, 2008:46).</p> <p>Após o período de observação constatamos que na turma se destacam dois grupos distintos no que se refere ao desenvolvimento cognitivo (cf. grelhas de observação), isto é, a turma apresenta um grupo com muitas dificuldades de aprendizagem, tanto a nível da compreensão e expressão oral, como do raciocínio e cálculo matemático, sendo necessário auxiliá-los em quase todas as tarefas realizadas.</p> <p>Em todo o nosso percurso nunca realizamos estágio numa turma tão heterogénea, o que se constitui para nós como uma grande dificuldade, pois torna-se difícil gerir o tempo e as</p>	<p>Segundo Piaget, todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte entre o sujeito e o objeto.</p> <p>É imprescindível que se compreenda que sem uma atitude do objeto que perturbe as estruturas do sujeito, este não tentará acomodar-se à situação, criando uma futura assimilação do objeto, dando origem às sucessivas adaptações do sujeito ao meio, com o constante desenvolvimento de seu cognitivismo.</p> <p>Como professora cooperante, com uma turma de 4º ano de escolaridade, com 21 alunos (11 desde o 1º ano e 10 que foram integrando a turma ao longo dos últimos três anos), com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos de idade, com dois alunos NEE, com dois alunos com PLNM (Português Língua Não Materna) e outros 5 alunos com PAP (Plano de Apoio Pedagógico), preocupei-me em transmitir todas as informações que considere necessárias e pertinentes no processo de ensino aprendizagem dos alunos assim como procurei criar as condições necessárias para que as alunas estagiárias desenvolvessem, num ambiente harmonioso e acolhedor, a sua função, aprendendo a ensinar e ensinando a aprender.</p> <p>Segundo Arraújo (2008), os problemas mais difíceis que os professores enfrentam nos primeiros anos de ensino associam-se frequentemente à gestão da sala de aula e à disciplina e que a sala de aula e a instrução estão intimamente interligadas, sendo que uma condiciona o sucesso da outra.</p> <p>Nesse sentido, disponibilizei as planificações: anual, trimestral e semanal, para</p>

atividades de acordo com as necessidades de cada aluno neste processo da prática pedagógica supervisionada (PPS) em que são contempladas competências como: “planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos e compreender fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo”, bem como, “desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão” (Programa da Unidade Curricular).

Desta forma, é frequente o desequilíbrio na prática educativa, uma vez que é necessário gerir o tempo em função destas dificuldades mas sem nunca esquecer os restantes alunos que finalizaram as tarefas pedidas. Consideramos assim as dificuldades de aprendizagem, um dos nossos maiores obstáculos pois não conseguimos “chegar” a todos os alunos da forma que gostaríamos nem alcançar todos os objetivos delineados para os mesmos. Contudo, cabe-nos também a nós combater estas dificuldades e procurar ajustar as estratégias utilizadas às necessidades do grupo. Nesta linha de pensamento, tentamos “fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens” (Programa da Unidade Curricular).

Para tal, uma das soluções que a diáde encontrou para auxiliar num melhor aproveitamento da turma, foi a mudança dos lugares da turma, uma vez que estes se revelavam pouco favoráveis à atenção e aprendizagem dos alunos. Em conjunto com eles, refletimos sobre essa questão, tendo em conta as suas personalidades e aptidões cognitivas e sociais e, de certa forma, o auxílio que podiam prestar aos colegas (Diário de formação 15 de novembro). Nesta linha de pensamento, e auxiliando com conversas informais com a orientadora cooperante e com as nossas observações e verificações (cf. grelhas de observação e de verificação) refletimos sobre os melhores pares dentro da sala de aula, com vista à melhoria de vários aspetos, como o comportamento e atitude, a forma de se relacionarem com os colegas e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta reflexão teve como ponto de partida vários trabalhos de grupo, em que se procurou rodar os alunos nos grupos, de forma a tentar perceber quais seriam aqueles que funcionariam bem em trabalho conjunto (Diário de formação - novembro).

Além desta estratégia, achamos conveniente elaborar alguns materiais didáticos, dos quais pudessem fazer uso caso terminassem as tarefas rapidamente. Neste sentido, a diáde construiu um jogo de perguntas sobre o esqueleto humano, um jogo da glória sobre o corpo humano e segurança, entre outros, de forma a poderem rever conceitos de forma lúdica e aproveitarem o tempo de espera entre uma tarefa e outra. Outra estratégia, com vista a uma maior motivação e apreensão dos conhecimentos, passou pela construção de materiais didáticos para explorar os conteúdos abordados. Sublinhamos o interesse na exploração das ordens e classes dos algarismos – comboio (cf. Plano de aula de 18 de outubro); do método de gelosia com o quadro e números em formato grande (cf. Plano de aula de 24 de outubro), como também, da audição da história “D. Afonso Henriques – o Conquistador” (cf. Plano de aula de 28 de novembro). A diáde considera que estes recursos são estratégias

que a planificação das suas aulas fosse sustentada, refletida e exigente. E essa foi sempre uma preocupação das estagiárias que foram apresentando planificações cada vez mais cuidadas, assentes em estratégias motivadoras, articulando os conteúdos das várias áreas do saber e integrando os alunos com diferentes ritmos de trabalho. No entanto, considerando as características da turma, e as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, não foi tarefa nada fácil.

Adotando uma postura analítica e reflexiva da ação educativa, as alunas estagiárias, procuraram soluções e estratégias, consultando a professora cooperante, construindo material didático de apoio, promovendo o trabalho de pares e de grupo, mudando a disposição dos alunos na sala de aula tendo em conta as suas personalidades e aptidões cognitivas, “fomentando o desenvolvimento de relações positivas com os alunos para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens”.

Foi ainda objetivo da tríade que as aprendizagens decorressem num ambiente democrático, de respeito, fazendo apelo à responsabilização e reflexão, onde alunos e professores dialogaram de forma honesta e construtivista.

Em suma, enquanto professora cooperante, procurei transmitir às professoras estagiárias que a profissão docente implica um permanente processo de análise reflexiva que permite ao professor modificar as decisões, ajustar os procedimentos e atualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo e ao mesmo tempo que “numa sociedade em plena mudança, o papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento (Leite e Orvalho, 1995).

que motivam os alunos e que conseguem ultrapassar algumas das dificuldades de aprendizagem encontradas na turma, como a compreensão das posições dos algarismos.

Ao longo da PPS, a díade tem verificado alguns resultados positivos. Verificou-se uma melhoria significativa em alguns alunos no que respeita à atenção nas aulas, ao empenho e esforço por cumprir com as tarefas propostas, salientando o melhoramento do comportamento da F, M, N, entre outros. Além disso, também se verificaram melhorias ao nível do trabalho de pares e entreajuda, tendo a díade optado por premiar alguns trabalhos em determinadas atividades, como forma de incentivo. Foi o caso de uma tarefa proposta pela díade que contemplava a criação de uma história baseada em ilustrações, na qual se premiou um par com um aluno identificado com NEE e um aluno com défice de atenção baixo e perturbação, uma vez que os alunos realizaram um trabalho que superou os objetivos propostos. Também desta atividade resultaram pares interessantes como a M e o T, e a F e o F, onde surgiu uma entreajuda entre os pares e acalmou as meninas na conversa, permitindo um maior equilíbrio, uma vez que se procurou juntar alunos mais faladores com outros mais tímidos/reservados, que a díade sabia à partida que não se deixariam levar e distrair (cf. grelhas de observação).

Numa reflexão colaborativa considerámos que temos melhorado a nossa forma de planificar, de agir e de avaliar as dificuldades de aprendizagem ao longo da PPS. Contudo, estamos com alguma dificuldade na diferenciação pedagógica relativamente a fichas e gestão de tempo, pois é complicado para nós dar mais tempo aos alunos quando temos que explorar outros conteúdos e quando temos alunos à espera. No entanto, a nossa formação profissional é contínua e estes desafios que ocorrem na prática educativa vão sendo ultrapassados com a experiência na prática, com as conversas que a orientadora cooperante, bem como, a supervisora da ESE têm connosco, e principalmente, com os alunos.

Referencias Bibliográficas:

- Coelho, D. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal Editores;
- Correia, M. (2008). *Dificuldade de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora;
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas Lda;
- Pardal, L (1993). – *A escola, O Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Programa da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico 2013/1024.

Anexo 2A.VII – Exemplar de grelhas de verificação

Agrupamento Rodrigues Freitas Escola Básica da Torrinhã - 4º Ano Turma B
Formandas: Inês Bastos e Juliana Madureira

DATA: 20/11/2013

GRELHA DE AVALIAÇÃO - Participação Oral

Nº	Nome do Aluno	PARÂMETROS							
		Respeita as regras de participação	Espera pela sua vez	Participação			Revela uma atitude crítica	Exprime-se de forma clara	Exprime-se com correção ortográfica
				Participa de forma voluntária	Participa de forma solicitada	Não participa			
1	André	●	●	●			●	●	●
2	Diana	●	●	●			●	●	●
3	Duarte	●	●	●			●	●	●
4	Elisângela	●	●			●	●	●	●
5	Fabiana	●	●	●			●	●	●
6	Francisco	●	●	●			●	●	●
7	Gabriela	●	●		●		●	●	●
8	Inês	●	●	●			●	●	●
9	Irene	●	●			●	●	●	●
10	Joana	●	●	●			●	●	●
11	Joaquim	●	●			●	●	●	●
12	Luís G.	●	●	●			●	●	●
13	Luís M.	●	●	●			●	●	●
14	Mº João C.	—	—	—	—	—	—	—	—
15	Mº João P.	●	●	●			●	●	●
16	Marisa	●	●	●			●	●	●
17	Nair	●	●	●			●	●	●
18	Nikolai	●	●	●			●	●	●
19	Rafael	●	●			●	●	●	●
20	Tomás Alex.	●	●	●			●	●	●
21	Tomás Ferreira	●	●	●			●	●	●
Observações: A 1ª João C. não se encontrava na sala, estava com a professora de ensino especial.									
Níveis de desempenho					Simbologia				
Raramente					●				
Algumas vezes					●				
Sempre					●				

14-11
Exploração do
Outono

Agrupamento Rodrigues Freitas Escola Básica da Torrinha - 4º Ano Turma B
Formandas: Inês Bastos e Juliana Madureira

DATA:
GRELHA DE AVALIAÇÃO - Trabalho de Grupo

Nº	Nome do Aluno	PARÂMETROS								
		Tarefas individuais		Participação no grupo				Apresentação do trabalho final		
		Cumprir as tarefas	Empenhar-se no trabalho	Ouve atentamente os outros	Dá a sua opinião, justificando	Colabora com os colegas	Evita conflitos	Respeita os outros grupos	Colabora na apresentação	Participa no debate final
1	André	●	●	●	●	●	●			
2	Diana	●	●	●	●	●	●			
3	Duarte	●	●	●	●	●	●			
4	Elisângela	●	●	●	●	●	●			
5	Fabiana	—	—	—	—	—	—			
6	Francisco	●	●	●	●	●	●			
7	Gabriela	●	●	●	●	●	●			
8	Inês	●	●	●	●	●	●			●
9	Irene	●	●	●	●	●	●			
10	Joana	●	●	●	●	●	●			
11	Joaquim	●	●	●	●	●	●			
12	Luís G.	●	●	●	●	●	●			●
13	Luís M.	●	●	●	●	●	●			
14	Mª João C.	●	●	●	●*	●*	●			
15	Mª João P.	●	●	●	●	●	●			
16	Marisa	●	●	●	●	●	●			
17	Nair	●	●	●	●	●	●			
18	Nikolai	●	●	●	●	●	●			
19	Rafael	●	●	●	●	●	●			●
20	Tomás Alex.	●	●	●	●	●	●			
21	Tomás F.	●	●	●	●	●	●			

reflexão sobre o

não manifestou em sala de aula

Observações: Marisa e Irene → não concretizaram a tarefa pedida, ausentando-se da sala durante a atividade.
Joaquim → dificuldade em cumprir as tarefas quando são pedidas.
Mª João → dificuldade em trabalhar com rapazes ou raparigas q não fazem

parte do grupo amiga

Níveis de desempenho	Simbologia
Com muita dificuldade	● ●
Com alguma dificuldade	● ●
Com facilidade	● ●

Anexos 2 Tipo B - Suporte digital