

Orientação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a disponibilidade do Colégio Novo da Maia e da professora Francisca Azevedo por me receberem enquanto estagiária e me terem dado as oportunidades necessárias para me desenvolver enquanto professora de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Agradeço, também, à minha supervisora de estágio Lucie Oliveira, pelo apoio e pelas correções constantes no sentido de me desenvolver enquanto pessoa e a nível profissional.

Fico grata pelo grande apoio, força e carinho dado pela minha família e pelo meu namorado, dando-me um apoio incondicional, necessário ao meu desenvolvimento.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como objetivo uma reflexão crítica sobre as práticas realizadas em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e transparece o trajeto formativo da mestranda. Este foi realizado no âmbito na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

As intervenções realizadas neste contexto têm como principal objetivo o desenvolvimento de competências inerentes ao professor do 1º CEB. Estas intervenções sustentaram-se na mobilização de pressupostos teóricos e legais, numa metodologia de investigação-ação, baseada numa dinâmica construtivista que incitou a profissionalidade docente.

A metodologia referida envolve momentos de observação, planificação, reflexão e avaliação que tornaram a mestranda responsável neste processo cíclico que teve como objetivo compreender, melhorar e reformar as práticas constituindo um forte contributo para o conhecimento e desenvolvimento das mesmas.

A intervenção no 1º CEB proporcionou o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, no que diz respeito à atuação do professor em contexto, mas também à relação que se estabelece com os alunos, possibilitando momentos de efetiva aprendizagem pelos alunos.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), investigação-ação, sócio construtivismo, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The following internship report aims to reflect critically on the practices carried out in the context of the 1st cycle of basic education (CEB) and transpires the formative path of the master's degree. This was carried out under the Course of Supervised Teaching Practice, part of the Master in Preschool Education and Teaching 1 of School Education Cycle of Education Poitécnico Institute of Porto.

Interventions in this context are mainly targeted at the development of skills inherent to the teacher of the 1st CEB. These interventions supported themselves in mobilizing theoretical and legal requirements, a methodology of action inquiry, based on a constructive dynamic that encouraged the teaching profession.

This methodology involves moments of observation, planning, reflection and evaluation that made the graduate student responsible in this cyclical process that aimed to understand, improve and reform the practices constituting a strong contribution to the knowledge and development of the same.

The intervention in the 1st CEB enabled the development of professional and personal skills, with regard to the actions of the teacher in context, but also the relationship that established with students, providing a moment of effective learning by students.

Key-Words: 1st cycle of basic education (CEB), action-research, social constructivism, professional development.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	v
Índice de Anexos Tipo 2A	vi
Índice de Anexos Tipo 2B	vi
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico-Legal	5
1.1. Caracterização Histórica do Ensino em Portugal	5
1.2. O papel do professor e os documentos teórico-legais que orientam a sua prática	8
2. Caracterização do contexto e metodologia de investigação	21
2.1. Caracterização do contexto	21
2.2. Metodologia de investigação	30
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	41
Metarreflexão	55
Referências:	61
Anexos	66
Anexos Tipo 1- Relatório de qualificação profissional em educação pré-escolar	66
Anexos Tipo 2- Relatório de Qualificação profissional em ensino do 1º ciclo do ensino básico	66
Anexos Tipo 2.A	67

ÍNDICE DE ANEXOS TIPO 2A

- A1- Mapa da Área Metropolitana do Porto
- A2- Mapa do Concelho da Maia
- A3- Planta inicial da sala de aula
- A4- Planta da sala de aula alterada
- A5- Planta da sala de aula alterada pela segunda vez
- A6- Gráfico da Freguesia de Residência dos alunos da turma do 3ºC
- A7- Gráfico das disciplinas de maior interesse dos alunos
- A8- Ciclos de Investigação-ação propostos por Carr & Kammis, 1986
- A9- Guião de observação
- A10- Narrativa Colaborativa
- A11- Planificação de 3 a 5 de dezembro
- A12- Exemplar de Guião de pré-observação
- A13- Narrativa Individual
- A14- Fotos dos convites dos alunos expostos
- A15- Fotos do Sistema Digestivo e do Sistema Urinário completos
- A16- Protocolo de fabrico de um sabonete com glicerina

ÍNDICE DE ANEXOS TIPO 2B

- B1- Fotos dos cacifos
- B2- Fotos da sala de aula
- B3- Horário da turma 3ºC
- B4- Questionário colocado aos pais

- B5- Grelha de verificação do comportamento e atitudes
- B6- Grelha de avaliação da leitura
- B7- Grelha de avaliação de matemática
- B8- “O Tira Teimas”
- B9- “O Bingo das Tabuadas”
- B10- Planificação de 5 a 7 de novembro
- B11- Jogo: “Quem sabe matemática”
- B12- Bilhete escrito pela professora cooperante sobre a realização do jogo
- B13- Jogo: “Quem sabe português”
- B14- Fotos dos sistemas expostos
- B15- Palavras cruzadas
- B16- Planificação de 21 a 23 de janeiro -
- B17- Powerpoint sobre as utilidades das plantas
- B18- Planificação de 23 de outubro (manhã)
- B19- Planificação de 29 de outubro (um dia inteiro)
- B20- Planificação de 19 a 21 de novembro
- B21- Planificação de 7 a 9 de janeiro

Introdução

O presente relatório refere-se ao segundo período de estágio desenvolvido na valência do 1º ciclo do Ensino Básico, sendo referido o percurso e trabalho realizado em contexto. Este é o segundo relatório de qualificação profissional, sendo que o primeiro faz referência à qualificação profissional em Educação Pré-Escolar (Cf. Anexo 1 - Relatório de qualificação profissional em educação pré-escolar) e este à qualificação profissional em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O presente relatório e o estágio foram realizados no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, UC que faz parte do programa de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

No sentido de permitir uma reflexão e apreciação do trabalhado da formanda enquanto docente, é indispensável a realização de momentos de supervisão permitindo à mesma o desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-se mais autónoma e consciente. Segundo a Ficha da UC de Prática Pedagógica Supervisionada, é suposto que os discentes, no final da UC, sejam capazes de: i) mobilizar os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas; ii) problematizar teorias, práticas pedagógicas e recursos educativos; iii) mobilizar conhecimentos adquiridos através da resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática; iv) planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos; v) fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos; vi) compreender o papel do professor na era do conhecimento, do digital e do global, face a uma geração multimédia; vii) desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica; viii) elaborar, desenvolver e avaliar projetos de intervenção pedagógica e ainda, ix) desenvolver projetos de investigação sobre as práticas. A formanda considera

fundamental, a continuação do desenvolvimento do saber pensar e agir nos contextos e uma atitude profissional reflexiva e investigativa. Para além destes objetivos e competências a desenvolver é necessário que se continue a desenvolver as competências indicadas nos Decretos-Lei n.º 240 e 241, de 30 de agosto de 2001. A estes juntam-se os objetivos pessoais de desenvolvimento de competências de gestão da turma e de motivação e envolvimento dos alunos nas atividades.

As competências supracitadas foram desenvolvidas através do auxílio das aulas teórico-práticas e de seminário, que permitiram a complexificação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos. Para além destas aulas, é necessário salientar o período de estágio, que nos possibilita um desenvolvimento integrado no contexto real, o que nos permite uma construção e reflexão de saberes e práticas.

Devido à grande importância da intervenção na construção de conhecimentos sobre a prática, realizou-se um estágio, no Colégio Novo da Maia, numa sala de 3º ano. Este decorreu do dia 1 de outubro de 2014 ao dia 23 de janeiro de 2015, tendo como supervisora a professora Lucie Oliveira. Apesar deste contacto mais próximo com a supervisora, existiu uma grande colaboração entre professores e colegas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a professora cooperante e todos os agentes educativos do contexto de estágio.

A ação formativa foi potenciada pela metodologia de investigação-ação e pela aprendizagem colaborativa, uma vez que permitiram a reflexão, problematização e análise das práticas desenvolvidas, tendo acesso a vários pontos de vista, opiniões e perspetivas e ideias, tanto da supervisora de estágio como da professora cooperante, enriquecendo a estagiário a nível pessoal e profissional.

O presente relatório evidencia o percurso realizado pela estagiária, através da sua perspetiva reflexiva, crítica e indagadora e da mobilização dos saberes e conhecimentos já adquiridos. A planificação, tendo em conta a diferenciação pedagógica e a flexibilidade, teve como principal preocupação colocar os alunos no centro da aprendizagem, envolvendo-os ativamente nas atividades, como é referido na perspectiva sócio construtivista de Vygotsky.

Este documento está organizado em quatro capítulos fundamentais, apresentando, ainda, agradecimentos, resumo, abstract, introdução, referências bibliográficas e anexos. O primeiro capítulo diz respeito às orientações teórico-legais que sustentam a ação em contexto e definem as tarefas e ações a desempenhar pelo professor. O segundo refere-se à caracterização da instituição de estágio, assim como, da comunidade envolvente e outros elementos relevantes para a compreensão do ambiente educativo, decisões e opções realizadas, permitindo uma intervenção adequada. Neste é, ainda, apresentada as metodologias utilizadas ao longo do período de estágio. O terceiro, é dedicado à descrição, análise e reflexão das atividades realizadas ao longo do estágio, permitindo refletir sobre os pontos positivos, os pontos menos positivos e os aspetos a melhorar, possibilitando a reflexão sobre os resultados obtidos propondo alterações. O quarto e último capítulo, é uma reflexão geral de todo o processo de formação, evidenciando aprendizagens, dificuldades e o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais realizadas pela estagiária. Os anexos serão divididos em duas tipos: anexo 1, que diz respeito ao relatório de qualificação profissional em Educação Pré-Escolar (em suporte digital) e os anexos 2 que se refere ao relatório de qualificação profissional em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, estando por sua vez, divididos em anexos do tipo A, que corresponde aos anexos impressos e em anexos do tipo B que se encontram disponibilizados em suporte digital.

Este relatório reflete o percurso de formação da estagiária evidenciando conhecimentos construídos e mobilizados ao longo do mesmo, permitindo um desenvolvimento das competências profissionais e pessoais. Estas foram desenvolvidas e melhoradas através da colaboração e entreaajuda entre todos os intervenientes deste processo de formação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Este capítulo contempla uma breve contextualização histórica relativamente ao ensino em Portugal. De seguida é apresentado um quadro teórico-legal que engloba normativos e perspetivas de ensino que foram essenciais para a prática docente em contexto de estágio. Estes normativos e perspetivas regeram a ação da estagiária na sua intervenção.

1.1. CARATERIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO EM PORTUGAL

A educação como outros níveis da sociedade sofreu alterações ao longo dos tempos. Inicialmente estava ao encargo da igreja, nomeadamente, dos monges que ensinavam a ler e a escrever, tornando a educação de carácter religioso. Durante os séculos XVI e XVII, o ensino passou a estar ao encargo dos Jesuítas, sendo o seu ensino gratuito, no entanto após a expulsão desta ordem de Portugal, a educação passa a ser da responsabilidade de outras duas ordens (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003).

Somente com as reformas pombalinas é que o Estado começa a influenciar e controlar progressivamente o campo da educação, tendo sido lançadas as bases de um sistema educativo, por ele dirigidas, financiadas e controladas (idem). As medidas e reformas implementadas pelo Marques de Pombal levaram à reforma geral do ensino de 1722. Através desta reforma abriram-se Escolas Menores que se multiplicaram, não só por todo o país como pelo territórios ultramarinos, aumentando também o número de professores.

Apesar deste avanços, o ensino volta a estar sob o domínio religioso no reinado de D. Maria I, tendo, grande parte do ensino primário e médio, sido ministrado nos

conventos. Por esta altura foi criado o ensino feminino, que até à altura não existia, sendo a educação reservada ao sexo masculino. Com a Revolução Liberal de 1820, criou-se o Regulamento Geral da Instrução Primária e o Conselho Superior da Instrução pública. Nos anos seguintes verificaram-se uma série de reformas no âmbito da instrução primária, secundária e superior. Em relação à instrução superior criaram-se duas Escolas do Ensino Superior no Porto e em Lisboa e duas escolas especiais a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto (idem).

Com esta preocupação crescente com a educação, existe em 1884, uma série de reformas que permitiram a criação do Ministério da instrução pública, das escolas normais femininas, das escolas comerciais e industriais e, ainda, de escolas de desenho industrial. Em 1894, com uma nova reforma na educação criaram-se escolas dedicadas à educação infantil e cursos para adultos e deficientes.

A educação foi muito marcada pelo período da República, devido à expulsão das ordens religiosas do país, neste período existiu uma forte laicização do estado, terminando o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias (idem). Neste século, existiu, ainda, um esforço legislativo e reformador, possibilitando a oferta de ensino (infantil, primário “superior”, ensino normal e as universidades), também se deu importância à reorganização do ensino técnico de nível superior. Neste período existiu uma grande alteração a nível dos conteúdos programáticos e os métodos pedagógicos (Cardim, 1999).

Neste período a educação em Portugal já se distanciava da educação nas potências europeias, apresentando uma grande taxa de analfabetismo, cerca de 70% da população. Assim, com os primeiros governos da República em articulação com o período Liberalista iniciam-se grandes reformas na educação, tornando-se uma das épocas mais propícias ao desenvolvimento da educação e do ensino (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003).

Assim, após a II Guerra Mundial, a educação em Portugal, ainda não tinha sofrido as mudanças fundamentais, demonstrando-se desadequada às necessidades evidenciadas na Europa e em Portugal (Cardim, 1999).

Em 1964, a escolaridade obrigatória foi alterada de quatro para seis anos, no entanto, as condições para o alargamento da rede escolar não foram as necessárias para abranger toda a população em idade escolar. Só nos finais dos anos 70, é que foram conseguidas as condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos. Em 1967, criou-se o ciclo preparatório do ensino secundário, foi, também unificado os ciclos do liceu e as escolas técnicas, sendo que a opção de progressão nos estudos só poderia ser feita após se completar o 6º ano de escolaridade (Idem).

Apesar desta reforma a nível organizacional, a escola continua desajustada às necessidades criadas pelo desenvolvimento social e económico. Só próximo das alterações políticas de 1974, é que se realizou uma reforma de grande escala. Estas alterações realizaram-se desde a educação pré-escolar até ao ensino superior. Em 1971, o ministro da educação, Viegas Simão, apresenta o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior. Esta reforma introduz no sistema educativo o conceito de democracia dentro de um regime político nacionalista e conservador (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003). Neste período, preparou-se a unificação dos nove primeiros anos de escolaridade, tendo sido iniciado a título experimental, em 1972-1973, a implementação dos 7º, 8º e 9º anos. Esta expansão do ensino secundário levou a um aumento no acesso ao secundário e o aumento da procura do ensino superior (Cardim, 1999).

De 1974 – 1976 vivem-se em Portugal tempos marcados pela grande instabilidade política (Cardim, 1999; Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003), no entanto, encontram-se consensos relativamente à importância do papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003). Esta importância levou a uma grande mobilização e participação social no campo da educação, tendo sido introduzidas e realizadas algumas transformações significativas, principalmente relativas aos conteúdos da aprendizagem em todos os graus do ensino (idem).

A partir de 1978 inicia-se um conjunto de transformações que levam à elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de outubro), em 1986. Através desta legislação o ensino descreve-se como universal, obrigatório e gratuito, passando a ter a duração de 9 anos (Lei n.º46/86, de 14 de outubro; Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003).

No decreto supracitado, refere que o ensino básico se divide em três ciclos sequenciais, sendo que o 1º diz respeito a um ensino globalizante, sendo responsabilizado pelo ensino um professor único para todas as disciplinas, no entanto este pode ser coadjuvado em áreas específicas, como por exemplo, expressão motora. O 2º confere-se como um ciclo que está dividido por áreas interdisciplinares, tendo cada área um professor, o 3º encontra-se organizado de acordo com o plano curricular unificado, integrando-se áreas vocacionais diversificadas, sendo que existe um professor para cada disciplina ou grupo de disciplinas (Lei n.º46/86, de 14 de outubro). Estes três ciclos funcionam em articulação sequencial progressiva, tendo cada ciclo, *“...a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.”* (ibid, p. 3070).

1.2. O PAPEL DO PROFESSOR E OS DOCUMENTOS TEÓRICO-LEGAIS QUE ORIENTAM A SUA PRÁTICA

Todos os profissionais têm tarefas associadas, cabendo ao professor ensinar, no entanto, o professor faz muito mais para além de ensinar. Neste sentido, o professor é, para a criança, visto como um modelo a seguir, sendo que elas reconhecem nele autoridade e um modelo que devem seguir e imitar, dotando esta profissão de grande responsabilidade social. Devido a esta grande responsabilidade, o professor deve orientar as suas práticas segundo os princípios deontológicos que orientam a sua profissão e as atividades inerentes à profissão. Neste sentido, foi necessária a criação e definição do perfil específico do professor de 1º ciclo, homologado no Decreto-Lei

(DL) n.º 241/2001, de 30 de agosto. Estedecreto, refere quais as funções do professor do 1º ciclo do ensino básico, iniciando este conjunto de funções pela conceção e desenvolvimento do currículo. Neste o professor é responsável por organizar e desenvolver o currículo, numa perspetiva de uma escola inclusiva, sendo necessária a mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas curriculares, assim como competências importantes para facilitar as aprendizagens dos alunos. Assim, é importante que o docente participe na construção e avaliação do projeto curricular de escola, articulando-o com Plano de Atividades de Turma (PAT) (anteriormente designado de Projeto Curricular de Turma (PCT)), por ele construído e desenvolvido. Para além deste apeto, o professor organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino e de aprendizagem, mobilizando e integrando os seus conhecimentos científicos e a características do grupo e dos seus elementos, utilizando, ainda, os conhecimentos prévios, obstáculos e erros, dos alunos, na construção de um conhecimento cada vez mais complexo e integrado nas redes mentais dos mesmos. Neste sentido, o professor promove a integração e a articulação das aprendizagens, tanto a nível vertical como horizontal, promovendo, também, o desenvolvimento de capacidades de estudo e de autonomia. Assim, o professor deve promover uma aprendizagem onde os seus alunos se desenvolvam tanto a nível profissional, neste caso a nível das aprendizagens que constroem, a nível pessoal e interpessoal, tornando-se, assim, um cidadão ativo e responsável.

O currículo é “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim, como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), estes são no entanto os conteúdos e objetivos considerados socialmente necessários num determinado tempo, cabendo à escola e mais concretamente ao professor garantir e organizar (Roldão, 1999). O professor ao organizar o currículo vai tomar decisões sobre quais os conteúdos que são extremamente necessários abordar no contexto em que lecionam, construindo um caminho a seguir (Roldão, 1999). Neste sentido, o currículo pode ser entendido como

prescrito. Este é constituído pelas decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo materializadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, decretos, despachos, programas e, mais recentemente, as metas curriculares. No entanto o currículo pode ser entendido como traduzido, este engloba a planificação curricular e as planificações pedagógico-didáticas que são colocadas em ação. Assim, o docente estará a pensar em que atividades e tarefas se irão desenvolver com os alunos em sala de aula (Arends, 2008). O currículo pode ainda ser visto como trabalhado, uma vez que é constituído por tarefas e atividades escolares de acordo com os quadros teóricos dos docentes de acordo com os objetivos educativos assumidos, contribuindo para a significação das decisões curriculares efetuadas. O currículo é, assim, adaptado e adequado às características do contexto onde se insere o docente e em particular das características dos alunos com quem trabalha (Clark & Peterson, 1986, citado por Zabalza, 2000).

Nesta linha de pensamento, foi estabelecido pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho, que os alunos terão entre 22:50 horas e 25 horas de aulas semanais distribuídas pelas disciplinas de carácter obrigatório. Assim, para as disciplinas de Português e Matemática é considerada uma carga horária mínima de sete horas por semana, a Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras uma carga horária mínima de três horas cada. No entanto, no que diz respeito às áreas não disciplinares de carácter obrigatório, como Apoio ao Estudo e Oferta Complementar estão destinadas uma carga horária semanal de uma hora e meia e uma hora, respetivamente. As atividades de Enriquecimento Curricular constituem-se como atividades de carácter facultativo, sendo a elas destinadas uma carga semanal entre cinco e sete horas e meia.

Toda esta regulamentação, não invalida uma certa autonomia pedagógica por parte da escola no que diz respeito à gestão da componente curricular e de outras componentes do currículo, uma vez que o definido no DL n.º 91/2013, de 10 de julho são consideradas horas mínimas semanais. Assim, a escola tem à sua disposição diversos instrumentos de autonomia sendo eles o Projeto Educativo, O Projeto Curricular e o Plano de Atividades de Turma. No primeiro estão definidas as

orientações educativas do agrupamento de escolas, estando nele presentes os princípios, valores, metas e estratégias. No Projeto Curricular, pretende realizar-se uma adequação do currículo nacional e os objetivos propostos no Projeto Educativo. Por último, o Plano de Atividade de Turma (PAT), pretende adaptar e adequar os princípios definidos no Projeto Curricular às especificidades da turma.

No que respeita, à integração curricular, o DL n.º241/2001, de 30 de agosto faz referência às funções do professor em cada área disciplinar. Estas referem-se maioritariamente ao papel do professor no desenvolvimento das capacidades dos alunos em cada disciplina, tendo a responsabilidade de promover o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento de todas as áreas.

É assim, fundamental e imispensável que o professor compreenda e mobilize os programas e respetivas Metas Curriculares das disciplinas supracitadas, norteando a sua ação. A estagiária, só lecionou as áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, uma vez que por ser um colégio privado, existia professores próprios para a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

As metas curriculares, como refere o Despacho n.º 5306/2012, de 19 de abril, organizam e facilitam o ensino, uma vez que fornecem uma visão mais objetiva daquilo que se pretende que os alunos sejam capazes, focando o essencial e auxiliando na delimitação de melhores estratégias de ensino. Elas são, então, “...documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas...” (Despacho n.º17169/2011, de 23 de dezembro).

O Programa de Português do 1º CEB, está dividido em cinco domínios: Compreensão do Oral, Expressão do Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Em cada um deles são apresentados os conteúdos para 1º e 2º anos e 3º e 4º. Por sua vez, as Metas Curriculares do Português estão organizadas por anos de escolaridade, apresentando apenas quatro domínios, sendo estes diferentes dos presentes no Programa de Português. Assim, nas Metas Curriculares do Português, o domínio da Oralidade engloba a Compreensão e Expressão do Oral, o domínio da Leitura e da Escrita foram associados criando apenas um domínio, o domínio da

Gramática substitui o domínio do Conhecimento Explícito da Língua e surge, por fim, o domínio da Educação Literária que juntou vários descritores que se encontravam dispersos pelos diferentes domínios.

O Programa de Matemática do Ensino Básico, está organizado por anos de escolaridade e encontra-se dividido em três domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. Ao contrário do que acontece com a área de Português, as Metas Curriculares de Matemática estão organizadas à semelhança do programa correspondente, sendo apresentados os mesmos domínios.

No que diz respeito à área disciplinar de Estudo do Meio, foi utilizado apenas o programa, denominado Programa de Estudo do Meio do 1º CEB. Este está organizado por blocos, cada um dividido por ano de escolaridade.

Todos os docentes baseiam a sua prática numa ou em várias perspetivas de educação. A mestranda orientou a sua prática, pelos princípios definidos nas perspetivas construtivista e sócio construtivista, defendidos por Piaget e Vygostky respetivamente. A primeira perspetiva uma aprendizagem centrada no aluno, aprendendo através do contacto com o meio ambiente, ou seja, a partir de interações que estabelece com o meio envolvente. O aluno, vai ter um papel ativo na sua aprendizagem através da construção das suas estruturas intelectuais (redes mentais), através de atividades em que eles procurem e encontrem soluções, criativas e intuitivas, para os problemas apresentados, num processo de adaptação (Andrade, 2010). Este, corresponde aos processos de assimilação e acomodação que permitem a construção e a complexificação do conhecimento humano. A assimilação corresponde ao processo cognitivo, em que a criança integra novos dados às suas estruturas cognitivas já existentes (Wadsworth, 1996). Isto é, a criança ao estar envolvida em atividades e experiências novas e diferentes, ela vai adaptar e englobar esses novos conhecimentos às redes mentais já existentes. A acomodação corresponde ao processo pelo qual as redes mentais são modificadas, ou seja, quando a informação é

integrada nas redes mentais, e a criança é capaz de mobilizar e recorrer ao conhecimento construído, quando necessitar.

A perspectiva sócio construtivista proposta por Vygotsky, para além destes aspetos já referidos por Piaget, acrescenta a importância das interações entre os indivíduos, sendo a construção do conhecimento melhorados pelos processos de colaboração entre crianças (alunos) e adultos (professor) (Boiko & Zamberlan, 2001; Vygotsky, 1984). A ação docente é, assim, de extrema importância, uma vez que através da sua ação como observador, planeador e promotor de atividades estimulantes e desafiantes, o professor vai permitir o máximo de desenvolvimento das capacidades dos alunos (Andrade, 2010; Boiko & Zamberlan, 2001). Esta perspectiva, ainda, faz referência, à Zona de Desenvolvimento Próximo, que consiste no nível que o aluno pode atingir através da interação de outras pessoas, como por exemplo o professor, um parente ou um par mais avançado (Arends, 2008; Coll, Palacios & Marchesi, 2004). Assim, como refere Vygotsky (1984, citado por Arends, 2008), a interação social permite um maior desenvolvimento das suas capacidades e dos seus conhecimentos.

A sociedade está em constante alteração, sendo necessário que o docente, na sua prática, dê relevância a alguns aspetos como: a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como é referido nas Competências de Aprendizagem para o Século XXI (Rusk, Resnick & Maloney, 2003), a utilização de jogos, a gestão da turma e a construção de materiais.

Numa sociedade cada vez mais digital, é necessário que a escola acompanhe este desenvolvimento, introduzindo dispositivos tecnológicos em sala de aula. Assim, o professor, segundo o Decreto-Lei n.º241, de 30 de Agosto, o professor deve utilizar as TIC no que diz respeito à pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, no entanto, ele realiza mais do que estas ações com as TIC. Em sala de aula, o professor utiliza as TIC para a realização de atividades e mesmo por questões de motivação e diversificação de estratégias, permite, grande diversidade da utilização das tecnologias. As TIC são um meio para se aceder à informação, mas também são utilizadas como instrumentos de tratamento, transformação e produção de

informação. As tecnologias permitem a comunicação à distância, sendo utilizadas, também, para a realização de trabalhos colaborativos, isto é, é possível comunicar e enviar em tempo real documentos e mensagens para qualquer parte do mundo, criando-se novas formas de interação (Ponte, 2002).

As tecnologias constituem-se como um meio de comunicação e uma ferramenta de trabalho com que é necessário apender e dominar. No entanto, elas possibilitam o desenvolvimento humano, uma vez que pode desenvolver a dimensão pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional (Idem).

As TIC, na escola, são um elemento que deve estar presente no ambiente de aprendizagem, uma vez que possibilitam o apoio à aprendizagem e ajudam no desenvolvimento de capacidades específicas, através dos softwares educacionais como de ferramentas do uso corrente. Contudo, para que estas sejam utilizadas é necessário colocar as crianças em contacto com elas tanto na escola como na sua vida quotidiana (Idem).

As ferramentas tecnológicas para além de serem importantes para o desenvolvimento dos alunos, são ferramentas essenciais para o professor no que diz respeito ao trabalho pessoal e à prática profissional e podem e devem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (Idem) e são uma ferramenta importante na gestão da turma (Arends, 2008). Os professores necessitam de ser capazes de integrar e mobilizar as TIC no processo de ensino e de aprendizagem articulando o seu uso com o uso de outros materiais didáticos (Pontes, 2002).

Na escola é necessário utilizar as tecnologias de informação e comunicação em prol do desenvolvimento dos alunos, sendo necessário refletir sobre as suas potencialidades e limitações. É importante utilizar recursos tecnológicos, no entanto, como refere Pontes (2002) é necessário articulá-los com outros recursos didáticos também, indispensáveis para a ação docente. Para além, da grande utilização que deve ter em sala de aula, é fundamental que os professores eduquem os seus alunos, no sentido de boas práticas de utilização destes recursos, prevenindo riscos e potenciais problemas que provêm do uso da internet.

Como já foi referido é importante utilizar diferentes recursos didáticos, sendo importante a diversificação dos mesmos, articulando os mesmos com as TIC. Assim, é ainda importante referir a importância da construção de materiais, fundamentalmente de jogos didáticos.

Os jogos são uma forma lúdica dos alunos testarem os seus conhecimentos e capacidades sem que se apercebam que as estão realmente a colocar em prática, tornando as experiências de aprendizagem motivadoras para os alunos. A utilização de jogos leva a um grande entusiasmo que permite a aprendizagem de conceitos e conteúdos escolares (Abrantes, 2006). Os jogos de computador e não só têm vindo a ser utilizados com sucesso, permitindo o aumento da criatividade e formas de pensamento crítico (Doolittle, 1995).

Para além, do grande aspeto motivacional que os jogos apresentam, os jogos são úteis na aquisição de conhecimentos e capacidades práticas, mas também, permitem aumentar a perceção e incentivar o desenvolvimentos de capacidades de resolução de problemas, validação de estratégias e obtenção de respostas inteligentes (Abrantes, 2006).

Como podemos ver, os jogos permitem o desenvolvimento de várias capacidades, sendo essencial e fundamental o seu grande cariz motivacional. Os jogos possibilitam adquirir e desenvolver as capacidades de perceção e identificação espacial, o desenvolvimento do discernimento visual e separação da atenção visual, o desenvolvimento da lógica indutiva, o desenvolvimento cognitivo. Estes recursos são, assim, uma nova forma de ensinar (Aguilera & Méndiz, 2003).

Em suma, podemos comprovar que os jogos trazem vantagens para o processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, este processo não se pode basear somente em jogos. Para além deste, é necessário criar e mobilizar diferentes recursos didáticos, permitindo o desenvolvimento das inteligências múltiplas, permitindo chegar a todos os alunos, uma vez que eles não aprendem todos da mesma maneira.

Assim, é importante ter em conta as características, capacidades e formas de aprender dos alunos, permitindo a diversificação de recursos, trabalhando as diversas

inteligências, denominadas inteligências múltiplas (Gardner, 1994). Sendo através deles que os alunos, conseguem desenvolver todas elas chegando a todos, permitindo uma igualdade no sucesso escolar, uma vez que através de diferentes recursos que chegamos a todos os alunos.

Os professores, para além de todos estes aspetos referidos, é essencial, que consigam criar um ambiente favorável à aprendizagem onde os alunos se sintam confortáveis e à vontade para errar, responder e questionar. Só neste clima de à vontade, segurança, interesse e motivação é que os alunos vão conseguir aprender e participar no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, é necessário que o professor esteja preparado para uma diversidade de situações que podem acontecer em sala de aula, tendo de ser capaz de dar uma resposta eficaz prevenindo comportamento menos adequados. Assim, o papel de liderança do docente assume grande importância, uma vez que é através dela que este vai conseguir gerir a participação, atenção e os comportamentos e as atitudes dos seus alunos em contexto de sala de aula. Assim sendo, a ação docente e a sua gestão da sala de aula vão influenciar diretamente todo o processo de ensino e de aprendizagem (Arends, 2008).

Não existe uma “receita” para se gerir as turmas, uma vez que esta gestão vai ao encontro das características específicas da turma com quem se trabalha, sendo que uma estratégia pode resultar num contexto e não resultar no outro. Assim, é fundamental que o professor conheça a turma com quem está a trabalhar permitindo-lhe o ajuste das estratégias e recursos às características da turma e dos seus alunos (Idem).

Um dos primeiros aspetos que leva a uma boa gestão do grupo, é uma boa planificação. Ao planificar o docente vai tomar decisões relativamente ao tempo dedicado a cada atividade, a sua sequência lógica, à organização do espaço e dos alunos, que vão influenciar a sua gestão da turma. Se a planificação estiver adequada ao contexto e à turma, tendo atividades desafiantes e motivadoras para os alunos prevenindo comportamentos desviantes (Idem).

O clima de confiança e respeito, fomenta uma boa gestão, pois é importante que cada turma se constitua como um grupo, promovendo diálogos honestos e abertos entre os intervenientes do processo educativo (Idem).

Para além destas estratégias, existem outras que se encontram num plano de gestão preventiva. Esta consiste em utilizar estratégias que previnam comportamentos menos adequados e indisciplina. Assim, para além de uma planificação cuidada e de um ambiente onde a criança se sinta confiante, motivado e respeitado, sobressaem aspetos como a motivação e a utilização do reforço positivo e da punição positiva, estas últimas fazem referência à perspetiva behaviorista proposta por Skinner (Arends, 2008; Papalia, Olds & Feldman, 2001) e ainda através de estratégias e recursos.

A motivação é extremamente importante, no que diz respeito à gestão da turma em sala de aula. O professor ao preparar atividades desafiantes vai provocar nos alunos interesse e entusiasmo pela aprendizagem e pelo seu desempenho escolar, mostrando-se envolvidos na realização das tarefas (Pajares & Schunk, 2001, citados por Guimarães & Boruchovitch, 2004). Os alunos ao estarem motivados vão envolver-se ativamente no seu processo de ensino e de aprendizagem, demonstrando atitudes como a persistência, empenho, concentração e esforço na realização de tarefas propostas. Sendo necessário, para motivar constantemente os alunos, utilizar estratégias e recursos diferenciados, permitindo uma grande variedade de experiências de ensino. Assim, sendo aliado à motivação é necessário mobilizar e construir diferentes recursos para e com os alunos, permitindo não só a motivação e uma grande variedade de experiências, mas também uma perceção mais concreta e sintética dos conteúdos (Arends, 2008).

Os alunos ao estarem motivados vão procurar desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio permitindo-lhes responder, cada vez melhor, às tarefas e atividades propostas. Ao estarem envolvidos nas atividades, eles vão sentir orgulhosos dos resultados dos seus trabalhos e dos seus desempenhos, possibilitando a constante

superação deles próprios, assim como, o desenvolvimento das suas capacidades e conhecimentos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Como já foi supracitado, para uma gestão eficaz, o professor pode e deve utilizar o recurso ao reforço positivo e à punição positiva. O primeiro refere-se a um estímulo (recompensa), dado pelo professor, que aumenta a probabilidade e frequência de determinado comportamento. Assim, através de pequenas recompensas os alunos vão compreender que só através do respeito pelas regras podem alcançar os objetivos pretendidos. Estes reforços, podem ser expressos através de feedbacks, ou outros incentivos, que valorizem o esforço e o empenho dos alunos. Pelo contrário, o segundo consiste na aplicação de uma punição, onde o professor retira algo à criança que ela goste permitindo a extinção de um comportamento. Um exemplo deste tipo de punição é quando o professor retira o intervalo ao aluno (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Para além, deste aspetos, e como em todos os locais, é necessário definir as regras da sala de aula, esta definição encontra-se dentro de uma perspetiva preventiva. A definição das regras com os alunos, permite um bom funcionamento das aulas, assim como a regulação e a gestão dos comportamentos e atitudes dos alunos e consequentemente prevenindo problemas e possíveis interrupções. Assim, as regras devem contemplar fatores como o movimento dos alunos na sala de aula, as conversas entre eles e os tempos mortos (Arends, 2008). Para que estas regras sejam eficazes é necessário que o professor mantenha a consistência no seu cumprimento. Ou seja, o professor deve fazer cumprir as regras não abrindo casos excecionais. Pois, se uma regra for desrespeitada e desse incumprimento não surgir qualquer “castigo”, rapidamente essa regra deixará de ser cumprida pelos restantes elementos da turma. Concretizando esta situação, se for regras da sala que nenhum aluno vai à casa de banho durante as aulas, e por algum motivo (excluindo casos indicados pelo médico) o professor deixa um aluno ir, todos os outros vão pedir para ir (Idem).

Para gerir o cumprimento das regras de sala de aula e de forma a gerir a turma, os docentes utilizam e criam grelhas e quadros de avaliação permitindo a que os alunos

tenham consciência do seu comportamento, permitindo a realização de uma auto e hetero avaliação. Estas grelhas servem de reforço positivo e de punição positiva, uma vez que se respeitaram as regras têm uma recompensa, como por exemplo a cor verde no comportamento, se não respeitaram as regras têm uma punição positiva, como por exemplo a cor amarela ou vermelha no que diz respeito ao comportamento. Para além destes aspetos, o professor pode criar um código de sinais que o auxiliem na gestão da turma, estes têm de ser pré-estabelecidos com os alunos, pois um código de sinais só funciona se os elementos conhecerem o seu significado. O professor realiza um certo gesto e todos os alunos terão de realizar a mesma ação, um exemplo muito conhecido é quando os elementos da turma estão a conversar, o professor fecha a mão devendo todos os alunos calar-se à espera que o professor fale (Idem).

Todos os aspetos relacionados com o enquadramento teórico e legal são fundamentais na ação docente, no entanto não seria possível apenas com estes dados ser-se professor. É necessário, a realização de reflexões constantes e sistemáticas, tendo como principal objetivo a alteração e a modificação das práticas permitindo um ensino de qualidade.

Estas reflexões, levam a oportunidades de desenvolvimento aos professores, tonando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. É através destas reflexões, que o professor pode quebrar as rotinas, permitir a análise de múltiplas opções para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996). Assim, o professor constrói as suas próprias teorias baseadas na sua prática e no conhecimento que tem do contexto e da turma com que trabalha (Oliveira & Serrazina, 2002).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo contempla uma caracterização, tanto a nível concelhio como de freguesia, do Colégio Novo da Maia. Após esta caracterização é descrita e caracterizada a instituição de estágio, assim, como da turma, onde a estagiária realizou o seu período de formação. Após esta, é apresentada a metodologia de investigação utilizada em contexto de estágio, orientando o trabalho de investigação na construção da profissionalidade docente, da estagiária.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O contexto de estágio relativo à vertente do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizou-se no Colégio Novo da Maia, tendo como orientadora cooperante a professora Francisca Azevedo.

O Colégio Novo da Maia situa-se em Monte Penedo, na Freguesia de Milheirós, no concelho da Maia. Este concelho, localizado na região norte de Portugal, fazendo parte da Área Metropolitana do Porto em conjunto com mais treze concelhos (Cf. Anexo 2.A1- Mapa da Área Metropolitana do Porto). Este, por sua vez, divide-se em dezassete freguesias (Cf. Anexo 2.A2- Mapa do Concelho da Maia), tendo como sede de concelho a cidade da Maia. O concelho da Maia tem uma área de cerca de 83 km², com uma população residente de cerca de 133 048 habitantes sendo um “...dos mais dinâmicos da Grande Área Metropolitana do Porto” (Colégio Novo da Maia, 2012).

Nas questões relacionadas com as acessibilidades ao concelho, este tem uma posição privilegiada, uma vez que é servida por duas autoestradas (A3 e A4), pelo

itinerário complementar n.º24, pela via de cintura interna, pela três linhas ferroviárias principais (Póvoa de Varzim, Guimarães e Minho) e, ainda, por três linhas de metro (B-Póvoa de Varzim, C- Ismai/Fórum Maia e E-Aeroporto). No que concerne ao transporte aéreo, o concelho permite a acessibilidade para a Área Metropolitana do Porto e para toda a região norte, dispondo do Aeroporto Internacional de Sá Carneiro, situado em Pedras Rubras, mas também, do Aeródromo Municipal de Vilar de Luz (Colégio Novo da Maia, 2012).

No concelho da Maia existiu uma grande evolução no que diz respeito à melhoria do meio social, cultural e económico deixando para trás a perspectiva de dormitório da cidade do Porto. Neste concelho foram criadas infraestruturas inovadoras visando o desenvolvimento educativo, social, cultural, económico e ambiental (Idem).

Assim, na Maia, existe uma vasta rede de escolas públicas abrangendo todos os níveis de escolaridade. Neste concelho existem ainda instituições educativas privadas como o caso do Colégio Novo da Maia (local de realização do estágio) e do Colégio Central de Gueifães e o Ismai (Instituto Superior da Maia), fundado em 1991 “...para dar resposta às necessidades do mercado carecido de recursos qualificados.” (Colégio Novo da Maia, 2012: 8).

O concelho da Maia pela sua grande oferta desportiva, foi considerada, em 2014, “Cidade Europeia do desporto”, desenvolvendo várias atividades de índole desportiva, não só para crianças e jovens, mas também para adultos e idosos. Para além do aspeto desportivo a Maia oferece ainda atividades e momentos culturais diversificados, como por exemplo “A feira intercultural”, esta é um pequeno espaço onde se encontram e se realizam apresentações das diversas associações culturais existentes na Maia. Realizam durante o ano “A Feira das oportunidades” e, ainda, durante as festas da Maia realizam a “Feira de artesanato” (dados retirados através da observação direta por viver no concelho).

Existiu uma aposta no sector ambiental que direcionou o concelho da criação do Ecocentro de Folgosa, do Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta e do Parque de Avioso, levando a uma melhoria nas condições ambientais e na qualidade

de vida. Existem ainda mais dois parques, sendo eles o Parque Central e o Parque Maia (Idem).

A Maia dispõe de várias instituições de várias índoles. A nível desportivo a Maia tem à sua disposição o Estádio do Maia (um espaço que engloba também, um pavilhão municipal e uma relvado sintético) no qual permite a realização de eventos desportivos e musicais, de um Complexo Municipal de Ténis e de Ginástica. Apesar de todos estes espaços a Maia dispõe de vários pavilhões e piscinas dispersos por todo o concelho. No que diz respeito a instituições de cultura e lazer o concelho tem à disposição a Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, o Parque Zoológico da Maia, o Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, Complexo Municipal Casa do Alto, o Fórum Jovem, o Fórum da Maia, o conservatório de Música da Maia, o Centro de estudos da Ruralidade e o já referido Complexo Ambiental da Quinta da Gruta. Este concelho mostra grande preocupação com a faixa etária dos idosos uma vez que proporciona espaços e momentos de lazer e aprendizagem. A Universidade Sénior permite a aprendizagem ao longo da vida, realizando-se diversas atividades a nível concelhio adequadas a esta faixa etária (Idem).

A nível socioeconómico a Maia apresentava uma maior ocupação no setor primário, onde a principal atividade era a agricultura. Apesar da evolução sentida nos setores de atividade secundário e terciário, atualmente ainda se verificar alguma dedicação à agricultura. Existem vários polos na Maia que comprovam esta evolução sendo eles o parque empresarial da Maia e a zona industrial (Idem).

Na área social, o concelho, investiu no desenvolvimento de projetos intervenção como o Programa Especial de Realojamento (construção de habitações sociais), Programa ser Criança e o Programa Integrado de Educação e Formação (combate ao abandono escolar precoce) (Idem).

Todos estes aspetos são relevante para o contexto escolar uma vez que permite uma diversidade de atividades e oportunidades de exploração que o concelho oferece. Para além desta oferta, a Freguesia de Milheirós, local onde se situa o Colégio Nova da Maia oferece diversas oportunidades de exploração. Esta freguesia está muito ligada

à agricultura, principalmente do milho, provavelmente uma das razões de onde advém o seu topónimo. A freguesia apresenta uma riqueza no que diz respeito à cultura local uma vez que ainda se encontram grandes espaços dedicados à agricultura, habitações solarengas, casas rústicas (“de lavoura” e “senhoriais”), algumas alaias agrícolas e ainda moinhos do século passado. Apesar deste carácter rural existiu um grande desenvolvimento desta freguesia tornando-se uma região mais urbana, devido à construção de novas vias e de novas urbanizações (Idem).

Nesta freguesia existem, também diversas instituições como a Escola Dramática e Musical de Milheirós, o Inter de Milheirós Futebol Clube, o Rancho Folclórico Infantil de Milheirós, o Centro de Dia da Casa do Pinheiro e ainda a instituição “Criança Diferente”. No edifício da junta de freguesia encontra-se à disposição um pequeno auditório para cerca de 100 pessoas e uma biblioteca.

Caraterizadas as potencialidades do meio que envolve o Colégio Novo da Maia surge a necessidade de contextualizar e caraterizar esta instituição de ensino.

O Colégio Novo da Maia é uma instituição de ensino privado, estando a funcionar desde 2001, abrindo apenas só com um polo onde funcionava a creche e o pré-escolar. Este polo foi legalizado pelo Ministério da Educação (2002) através do alvará n.º68 da Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e pelo Ministério da Segurança Social pelo alvará n.º 03/2002, de 18 de março. O polo II surgiu três anos mais tarde sendo inaugurado a 1 de julho de 2005, abrangendo todos os ciclos do Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB), regulamentado pelo alvará. A dia dois de maio de 2012 foi inaugurado o terceiro polo destinando-se ao Ensino Secundário, este foi legalizado pelo Ministério da Ciência e da Educação homologado pelo despacho do Senhor Diretor Regional, autorizando o funcionamento dos cursos científico-humanísticos descritas no DL n.º 139/2012, de 5 de julho). O colégio disponibiliza atividades de enriquecimento curricular, que são regulamentadas de acordo com o enquadramento normativo proveniente do Ministério da Educação, funcionando dentro do horário letivo dos alunos. Em relação às atividades extracurriculares ou de complemento curricular, a instituição coloca ao dispor dos alunos atividades dinamizadas no espaço do colégio

fora das horas letivas. As atividades disponibilizadas são: o *ballet*, o tênis, musical dance jazz, capoeira, karaté, escola de futebol, piano, flauta transversal, violino, guitarra e patinagem. O funcionamento destas atividades depende do número mínimo de inscrições.

No Colégio Novo da Maia existe uma rede de serviços de apoio ao aluno partindo-se em três serviços distintos: Serviço de Psicologia, Educação e Desenvolvimento (SPED), Serviço de Nutrição, Alimentação e Saúde e Serviço de Desporto, Atividade Física e Bem Viver. Estes serviços têm como função o acompanhamento dos indivíduos no decorrer do seu desenvolvimento, centrando-se numa perspetiva holística de bem-estar físico, psicológico e social.

No que diz respeito aos recursos humanos, o Colégio Novo da Maia tem como órgão máximo a direção, esta é constituída por dois diretores pedagógicos (Dr. Marina Pinto e David Pinto) que assumem, também, a função de diretores administrativos e financeiros. A cumprir funções de docência no Colégio encontram-se nove educadores de infância, coadjuvados por dois professores de enriquecimento curricular (expressão musical/dramática e inglês), 18 professores do 1º CEB, sendo que 10 destes são professores titulares de turma, seis são professores de áreas coadjuvadas e dois de sala de estudo. A este nível existem, ainda 32 professores do 2º, 3º CEB e secundário. Existem, ainda, quatro assessores pedagógicos no ensino secundário e três coordenadores pedagógicos. O 1º ciclo tem acesso a uma sala de estudo que funciona em parceria com os professores titulares, as duas salas de estudo do 2º e 3º ciclos são asseguradas pelos professores das diferentes áreas curriculares. A qualificação dos docentes é elevada, uma vez que todos eles possuem grau de licenciatura ou de mestrado, idades compreendidas entre os 26 e os 46 anos de idade.

No que respeita ao pessoal não docente, este auxilia os docentes na preparação, organização e execução de atividades. Estes agentes educativos têm como habilitações o 12º ano, cursos de formação pessoal e uma minoria apresenta o grau de licenciatura. A suas idades variam entre os 25 e os 35 anos, são maioritariamente do género feminino.

Em relação à equipa administrativa existe uma chefe de serviço, sete administrativas, uma gestora financeira, um advogado. Existem ainda a exercer funções no colégio alguns técnicos especializados que intervêm nas áreas de psicologia, saúde, nutrição e educação especial. Todos estes colaboradores especializados detêm habilitações superiores.

Esta instituição é composta, como referido anteriormente por três polos perfazendo uma área total de 12 300 m². O polo I está dividido em três pisos, definidos para o funcionamento da Creche e do Pré-Escolar.

O segundo edifício está destinado aos 1º, 2º e 3º CEB, dividindo-se em seis pisos, assim sendo este edifício está equipado com elevador e caixa de escadas. No piso inferior (-3) existe um pavilhão gimnodesportivo, balneários e duas arrecadações disponíveis para os materiais de educação física. No piso -2, encontram-se duas sala disponíveis para a utilização por parte dos alunos – a sala dos alunos, para onde eles se deslocam quando está a chover e não podem ir para os pátios (cinzento e verde) e a sala de estudo autónomo.

No piso -1, encontra-se o refeito que serve todo o 1º ciclo, o bar, um gabinete para a responsável pela cozinha, uma arrecadação para armazenamento de alimentos, uma cozinha que está ligada ao refeitório do edifício do pré-escolar. Neste piso ainda existem a biblioteca/mediateca, a reprografia, uma lavandaria, um vestiário para os funcionários e, ainda, existem casas de banho, existindo uma para pessoas com mobilidade reduzida.

No piso 0, podem-se encontrar os serviços administrativos do colégio, a receção e a secretaria, todos estes serviços encontram-se centrados no mesmo espaço. Neste piso já se assiste à existência de nove salas de aulas, dois gabinetes, um deles para serviços administrativos e o outro dedicado aos diferentes serviços disponibilizados pelo colégio (Serviço de Psicologia, Educação e Desenvolvimento (SPED) e atendimento aos encarregados de educação). Neste existem ainda instalações sanitárias para docentes e alunos, uma loja de venda de uniformes e uma arrecadação.

No piso 1, localizam-se mais nove salas de aula, uma sala de professores, casa de banho para os alunos, uma arrecadação e um arquivo histórico.

No piso 2, encontram-se as salas de educação visual, educação tecnológica (ligadas por uma sala de apoio), a sala dedicada à expressão musical, um laboratório dedicado às disciplinas de Físico-Química e Ciências da natureza, mais um laboratório destinado à fotografia e uma sala de informática/ multimédia. Nesta assoalhada encontra-se a sala da direção que por sua vez se divide em três gabinetes equipada com duas casas de banho. Neste existem casas de banho para os alunos, por último, à semelhança do piso 0, este contém dois gabinetes um destinado ao SPED e outro ao atendimento dos encarregados de educação.

Este edifício é complementado por três grandes espaços exteriores: um pátio coberto, um pátio descoberto com ligação ao parque infantil do polo I e um campo de jogos. Este é de relva sintética e está preparado para a prática de diferentes modalidades desportivas.

No que respeita à sala do 3ºC, esta em conformidade com as restantes salas, está equipada com cacifos individuais para cada aluno (Anexo 2.B1- Foto dos cacifos), quadro interativo e computador com acesso à internet, nela existe, também, uma banca, dois aquecedores, uma estante e quatro armários embutidos na parede nestes os alunos guardam alguns dos seus livros permitindo a redução do peso na mochila (Cf. Anexo 2.B2- Fotos da Sala de aulas). Nas paredes da sala estão expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos, tanto em grupo como individualmente. Inicialmente a sala estava organizada em duas filas horizontais e duas na vertical (Cf. Anexo 2.A3- Planta inicial da sala de aula), embora no mês de Outubro a professora tenha decidido alterar a organização da sala, colocando os alunos por grupos (Cf. Anexo 2.A4- Planta da sala de aula alterada). Em cada um dos grupos existe um chefe de grupo que é responsável pelo bom funcionamento do mesmo, tanto em trabalho individual como em trabalho de grupo (Dados retirados da observação). No entanto no mês de janeiro, devido ao comportamento menos adequado por parte dos alunos, voltou-se a reorganizar a sala (Cf. Anexo 2.A5 – Planta da sala alterada pela segunda vez).

A turma do 3ºC tem o horário misto (aulas de manhã e de tarde) (Cf. Anexo 2.B3- Horário da Turma do 3ºC). Como refere os anexos do DL n.º 139/2012, de 5 de julho existem cinco áreas disciplinares obrigatórias, são elas o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões (expressão musical e dramática, a expressão plástica e a físico-motora. O Projeto de Decreto-Lei n.º20/2014, de 8 de agosto) e o Decreto-Lei n.º176/2014, de 12 de dezembro introduzem a disciplina de Inglês como obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, não fazendo parte das aulas a lecionar pela estagiária, assim como as expressões, uma vez estas têm destinado um professor próprio. Em relação às áreas não disciplinares de frequência obrigatória, o Colégio Novo da Maia dispõe aos alunos Filosofia para Crianças e a componente de apoio ao estudo uma vez por semana, tanto a português como a matemática.

Os seguintes dados e referente tratamento foram retirados do questionário (Anexo 2.B4 – Questionário colocado aos pais do 3ºC) que foi necessário elaborar para se conseguir caracterizar a turma.

Esta turma é constituída por 25 alunos, em que dois deles apenas entraram para o Colégio Novo da Maia este ano letivo. Apesar deste aspeto ambos se integraram bem na turma. Destes 25 alunos, 11 são do género feminino e 14 do género masculino. Nasceram todos no mesmo ano (2006) diferenciando apenas o mês de aniversário. Para ter acesso a estes dados foi necessário a elaboração de um questionário (Anexo 2.B4- Questionário colocado aos pais do 3ºC). Existe um aluno que foi identificado para a educação especial, sendo-lhe diagnosticado Hiperatividade com Déficit de Atenção e sintomas do Síndrome de Asperger. Assim, já foi elaborado um Programa Educativo de Individual (PEI), regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro. Este projeto faz com que o aluno tenha direito a um acompanhamento mais especializado em sala de aula e ao nível de serviços como a terapia ocupacional, serviço de psicologia entre outros. Verificou-se, através de uma observação atenta e participante, que este aluno, sempre que solicita o auxílio da professora, tem a necessidade de procurar proximidade física, dando-lhe a mão ou abraçando-a. Assim, com o objetivo de prestar

as melhores condições de desenvolvimento ao aluno, foi necessário durante o período de formação adaptar e ter alguns cuidados acrescidos com este aluno.

A área de residência varia, oito elementos residem na freguesia da Maia, três na freguesia de Águas Santas, cinco na freguesia de Milheirós, dois na freguesia do Castelo da Maia. Nas freguesias de Moreira, Nogueira, Vermoim, Pedrouços, pertencentes ao Concelho da Maia, União de Freguesias do Coronado (S. Mamede do Coronado), pertencente ao Concelho de Santo Tirso e Paranhos, pertencente ao Concelho do Porto, residem, em cada uma delas, um elemento da turma (Cf. Anexo 2.A2- Mapa do Concelho da Maia e Cf. Anexo 2.A6 – Gráfico com locais de residência).

No que concerne ao estudo das crianças, maior parte delas estuda numa divisão da casa (quarto, escritório, sala e cozinha) ou mesmo no colégio (sala de estudo), dedicando a nível médio duas horas de estudo diário. No entanto, os alunos apresentam tempos muito diferentes de estudo, verificando-se que alguns estudam cerca de 30 minutos, sendo que outros estudam mais tempo. A disciplina de maior interesse é a matemática sendo que é a disciplina preferida de 14 alunos, existem outras disciplinas de interesse, mas que não se evidenciam tanto, como por exemplo português, expressão física e motora, estudo do meio e filosofia. Outras preferências como inglês, expressão dramática e musical e expressão visual e tecnológica são escolhidas apenas uma vez (Cf. Anexo 2.A7 – Gráfico das Disciplinas de maior interesse dos alunos). Maior parte dos alunos estudo com familiares (pais (pai e mãe), avós e tia), embora alguns estudem com professores do colégio (professora da sala de estudo).

No que diz respeito ao dados familiares do alunos, a idade média das mães dos alunos da turma é de 40 anos, sendo que a maior parte se encontra casada e apenas quatro estão divorciadas. Têm uma habilitações literárias elevadas, uma vez que a maioria tem um curso superior, verificando-se apenas duas com o 12º ano. Estão empregadas maioritariamente no setor secundário e terciário (engenheira civil, advogada, fisioterapeuta e professora do ensino superior, são exemplos de algumas profissões exercidas pelas mães de alguns alunos desta turma). À semelhança do que

acontece com o sexo feminino, acontece no sexo masculino. A média dos pais desta turma é de 41 anos, sendo que apenas três são divorciado, isto significa que um dos pais destas crianças, casou pela segunda vez. Em relação às habilitações literárias são semelhantes ao sexo masculino, maior parte apresenta um curso superior, verificando-se que apenas três pais fizeram o 12ºano. Apresentando empregos que se enquadram no segundo e terceiro setor de atividades.

A análise destes dados e visto que é uma instituição de ensino privado, verificamos que o nível de vida dos alunos desta turma é média-alta.

Relativamente aos Encarregados de Educação (EE) assistimos a uma predominância do sexo feminino como encarregada de educação (20 das mães são EE), embora se assista a que alguns alunos a figura masculina seja o encarregado de educação (5 pais são EE).

2.2.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de Investigação-ação é a metodologia de trabalho utilizada durante o período de estágio uma vez que esta é a metodologia mais adequada no contexto educacional, uma vez que esta é a mais apta para favorecer mudanças (Coutinho, 2013). Esta é de acordo com Bartolomé (1986), definida como um processo reflexivo no qual interagem os processos de investigação, de ação e de formação realizada pelos profissionais sobre a sua prática. Esta definição vai ao encontro da que é proposta por Ribeiro (2006), em que refere a metodologia como forma de indagação autoreflexiva, sistemática e colaborativa no qual direciona os modos de investigação sobre a ação e possibilitam a autoformação do professor. Esta investigação é melhorada pelo trabalho colaborativo, entre os formandos, os orientadores cooperantes e os supervisores, ao refletirem sobre aspetos da prática e o debate sobre as mesmas levam ao confronto de perspetivas e ideias possibilitando e enriquecendo as perspetivas individuais.

A investigação-ação assume um papel central na construção de um saber docente assente na prática e na reflexão sobre a mesma, estabelecendo uma dialética entre a teoria e a prática. Estas reflexões de carácter sistemático permitem a transformação e inovação do nosso agir docente e das suas práticas, sendo estas fundamentadas por aspetos emergentes da prática. Assim, a investigação-ação permite mudanças a nível de práticas e conceções que vão estar em constante alteração devido ao seu carácter avaliativo e reflexivo. Através desta introdução podemos verificar que esta metodologia faz uma interligação entre três dimensões: investigação, ação e formação.

Esta metodologia é caracterizada por ter uma grande interatividade social, entre colaboradores (professor cooperante, estagiário ou par pedagógico e supervisor), uma maior proximidade com os contextos reais pela influência da praxis, da participação e da reflexão crítica e, ainda, o sua intencionalidade transformadora (Coutinho, 2013).

A metodologia de investigação-ação é fundamental no contexto educacional pois permite o desenvolvimento pessoal, social e profissional, uma vez que é através dela que nos reconstruímos e melhoramos as nossas práticas tendo em conta os alunos com quem estamos a trabalhar.

Esta metodologia baseia-se em cinco processos, realizados pelos professor: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. A realização dos mesmo formam ciclos de investigação-ação, (Cf. Anexo 2.A8- Ciclos de investigação-ação propostos por Carr & Kemmis, 1986).

A observação é a primeira etapa da intervenção pedagógica, uma vez que é um período de recolha de informação, através do qual o professor descreve e compreende as características do contexto onde se insere, tanto a nível de escolar como a nível da turma (Trindade, 2007). No entanto, a observação é mais do que apenas recolher informação, para que estas tenham significado, o professor tem analisar as informações e delas retirar interpretações e inferências que lhe permita problematizar e encontrar soluções para a sua prática, possibilitando a construção de um saber fundamentado sobre a sua própria prática (Estrela, 1994).

Neste linha de pensamento, a observação torna-se essencial ao longo de todo o processo educativo, uma vez que numa fase inicial, os intervenientes da ação educativa, compreendem as características dos seus alunos e do contexto, permitindo-lhes adequar o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades, dificuldades e interesses dos alunos e integrar-se num ambiente educativo com características muito específicas. Numa segunda fase, e após analisadas as informações recolhidas e construído conhecimento sobre essa realidade, o professor vai ser capaz de planificar, intervir adequadamente e avaliar, tendo sempre em consideração a grande especificidade do contexto onde se insere. Assim, é necessário que os docentes sejam observadores capazes, tendo esta de ser realizada de forma contínua e sistemática. Devido a este carácter contínuo e sistemático, em contexto de estágio, foi criado, um guião de observação (Cf. Anexo 2.A9- Guião de observação). A mestranda construiu, também, uma grelha de avaliação do comportamento dos alunos, baseada na observação, que pretendia a recolha de dados sobre a turma e mais especificamente sobre o seu comportamento, no sentido de adequar melhor as atividades futuras (Cf. Anexo 2.B5- Guião de verificação do comportamento).

A observação, de cariz contínuo e sistemático, está presente em todas as fases do processo de ensino e de aprendizagem permitindo, aos profissionais de educação, avaliar e alterar a sua ação constantemente, com o objetivo de adequar cada vez mais as práticas, recursos e estratégias à turma com quem está a trabalhar, potenciando ao máximo as capacidades dos seus alunos, possibilitando-lhes, como refere a Lei n.º46/86, de 14 de outubro, uma igualdade de oportunidades no que se refere ao sucesso escolar.

A segunda fase a realizar é a planificação, esta tem por base os dados recolhidos e analisados na fase da observação e da avaliação. Para além destes dados, a planificação tem de ter em conta as características da turma com quem vai trabalhar, assim como o professor deve dominar os conteúdos que vão ser abordados. Nesta fase o professor toma decisões relativamente às atividades, estratégias e recursos que vai utilizar, sendo, ainda, determinado o tempo de duração das atividades.

Apesar de todos estes aspetos, o docente planifica a sua ação educativa de forma integrada, uma vez que todos os conteúdos a abordar devem estar articulados e flexível, visto que surgem imprevistos na prática e o professor deve ser capaz de adaptar e adequar a sua planificação à situação e aos alunos. Para planificar, o professor deve ter em conta as opiniões e interesses expressos implícita e explicitamente pelos alunos. Neste sentido, planificar é uma previsão da ação educativa que queremos desenvolver, uma vez que estamos a refletir sobre ações que irão ser desenvolvidas no futuro (Diogo, 2010). Esta reflexão engloba aspetos relacionados com a forma como os conteúdos vão ser explorados e os recursos que vão ser utilizados. Para planificar devemos, ainda, refletir sobre possíveis dificuldades que possam surgir nos alunos e como estas serão superadas.

O professor deve, ainda, integrar e articular as aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo (DL nº241/2001, de 30 de agosto), podendo muitas vezes realizar atividades em que participem turmas de diversos ciclos, favorecendo uma integração e participação de todos numa atividade ou conjunto de atividades partilhadas.

À semelhança com a educação pré-escolar, o professor deve incentivar e promover a participação das famílias, tendo como objetivo aproximar a escola à família, favorecendo a formação e o desenvolvimento dos alunos. Assim, o professor deve, também, incentivar a participação das famílias na vida escolar, incentivando a sua participação em certas atividades aproveitando as suas potencialidades e conhecimentos. Assim, fica à responsabilidade do professor estimular e incentivar a participação das famílias através de reuniões, dar a conhecer a o que se faz nas aulas, levando para casa materiais construídos pelos alunos, fazendo exposições dos seus trabalhos e ainda como já foi referido incentivar e motivar os pais para a participação em atividades em contexto escolar. Todas estas medidas levam à criação de um clima de confiança e bem-estar entre a escola e a família, favorecendo partilhas constantes entre entidades corresponsáveis pela educação dos alunos, cabendo ao professor

desenvolver, promover e motivar a efetiva participação das famílias (Hohmann & Weikart, 2004).

Nas suas planificações, o docente deve promover e desenvolver atividades que sejam centradas nos alunos, tornando-as significativas para eles. Isto é, o professor deve criar atividades que partam dos contextos que as crianças já conheçam, permitindo a que estas lhe deem significado construindo conhecimentos cada vez mais complexos.

Após a delineação do percurso a seguir (planificação), o docente coloca-a em prática. Durante a mesma, este deve estar atento e preparado para possíveis imprevistos que surgem diariamente durante a prática, sendo flexível. Para superar estes imprevistos o professor deve mobilizar o seu conhecimento sobre a ação através da reflexão adaptando a sua planificação.

De seguida, o professor vai avaliar a sua ação e os resultados que os alunos atingiram ao seguir aquela planificação. A avaliação não deve ter apenas em consideração os produtos finais (testes e/ ou trabalhos), mas sim, todo o processo de construção e de desenvolvimento de cada criança, permitindo a que cada resultado final seja o resultado do desenvolvimento, trabalho e esforço do aluno, fazendo com que cada um obtenha o maior desenvolvimento possível. A incidência no processo vai permitir, ao docente, diversificar estratégias, recursos e atividades, permitindo que todos os alunos tenham acesso à informação, embora através de diferentes formas. Ao diversificar estratégias, o docente vai conseguir chegar a todos os alunos permitindo e facilitando o sucesso escolar de todos os seus alunos (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

A avaliação, tal como a observação, é um elemento que deve ser realizado de forma sistemática, visto que é através de avaliações constantes, não só dos alunos, mas também, da intervenção e interação dos docentes com eles, que se vai refletir sobre o cumprimento dos objetivos definidos. Através desta reflexão vai ser possível adaptar a prática em função dos objetivos definidos podendo estes ser reformulados, concretizados ou criados novos caso seja necessário. Neste sentido, a avaliação é uma

função integrante e reguladora da ação educativa. Assim, como refere o Despacho Normativo (DN) n.º13/2014, de 15 de setembro, para além de regular o ensino é orientadora do percurso escolar que tem como principal objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir do grau de cumprimento das metas curriculares. Esta avaliação é utilizada para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem permitindo conhecer o estado geral do ensino, modificando e reajustando o ensino aos objetivos que se pretende que os alunos alcancem (DN n.º13/2014, de 15 de setembro).

No 1º CEB, a avaliação tem por base a observação contínua dos progressos dos alunos, sendo fundamental a recolha de informações diariamente, permitindo ao docente interpretá-las sendo, assim, possível ultrapassar dificuldades. No entanto, no 1º ciclo, o docente, para além da observação sistemática de cada aluno e da turma, cria instrumentos de avaliação, como por exemplo grelhas e escalas. Devido à grande importância da avaliação, a mestrande, durante o seu período de estágio elaborou grelhas de verificação de comportamentos e atitudes (Cf. Anexo 2.B5-Grelha de verificação do comportamento), assim como de uma grelha de avaliação da leitura (Cf. Anexo 2.B6- Grelha de avaliação da leitura) e uma grelha de avaliação da aquisição de conhecimentos matemáticos (Cf. Anexo 2.B7 – Grelha de avaliação de matemática).

Pelo preenchimento destas grelhas e devido às notas de campo que a mestrande retirava através da observação, foi possível adaptar, adequar e transformar a ação educativa, fazendo transparecer a influência destes instrumentos nas planificações elaboradas. No entanto, a grelha que deu mais frutos foi a grelha de verificação do comportamento, uma vez que foi possível, ir-se ajustando recursos e estratégias para que os alunos ficassem motivados e respeitassem as regras de sala de aula. Nesta perspetiva, a avaliação é um instrumento de apoio e de suporte à intervenção educativa, tendo influência na planificação e na tomada de decisões por parte do professor.

No entanto, o papel do professor no que respeita à avaliação, não fica completo apenas com este tipo de avaliação. O docente no 1º CEB, realiza diferentes tipos de avaliação de acordo com os seus objetivos, realizando avaliações diagnósticas,

avaliações formativas e avaliações sumativas. A primeira avaliação referida, diz respeito a uma avaliação inicial, onde o professor verifica a aquisição de conhecimentos pelos alunos no ano transato, discriminando quais as suas dificuldades, permitindo, ao professor, realizar a integração escolar do aluno e reajustar as suas estratégias. Na avaliação formativa, os alunos realizam um conjunto de tarefas (testes) relaciona com os conteúdos lecionados em contexto de sala de aula, através dos quais verificam os conhecimentos construídos. No entanto, este tipo de avaliação tem de estar adequada às características dos alunos e em articulação com os objetivos e aprendizagens a desenvolver. Por último, a avaliação sumativa diz respeito à classificação e à aprovação dos alunos individualmente em cada uma das áreas disciplinares. Neste tipo de avaliação, o professor, tem de tomar decisões sobre a nota a atribuir a cada aluno, de acordo com todo o seu processo formativo (Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho).

Porém, este último tipo de avaliação divide-se em avaliação sumativa interna, onde é o professor que atribui uma classificação ao aluno, esta concretiza-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares com a exceção das disciplinas de Português e Matemática, no 4º ano de escolaridade, uma vez que se traduz numa escala de 1 a 5 devido a serem disciplinas com exame final. A avaliação sumativa divide-se, também, em avaliação sumativa externa, onde fica ao encargo dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e da Ciência atribuir uma nota aos alunos. Este tipo de avaliação está relacionada com as provas finais (exames) que se realizam no final do ano letivo em todo o território nacional (idem).

Apesar de todos estes aspetos relacionados com a avaliação, o docente não avalia apenas os alunos, mas também, a intervenção e ação no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido com os alunos e da sua postura e relação com os mesmos. Esta avaliação traduz-se em constantes reflexões, sobre os estímulos que o professor proporciona às crianças no que concerne à sensibilidade, autonomia, estimulação e aprendizagens.

A avaliação, assim como a observação fazem parte do ciclo de investigação-ação, metodologia que orienta a ação docente em contexto de estágio. Através desta perspectiva é possível a reflexão e problematização de aspetos emergentes da prática profissional, tornando os docentes que a utilizam professores investigadores das suas próprias práticas permitindo-lhes a construção da sua profissionalidade docente.

Em contexto real, para além destes tipos de avaliações, realiza-se a avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária, definidas no Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Esta avaliação pode ser interna ou externa, avaliando a concretização do projeto educativo, o nível de execução das atividades que proporcionem um desenvolvimento integral da personalidade das crianças e dos alunos o desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas.

A interna é uma autoavaliação, em que são os próprios órgãos que avaliam os itens supracitados. A avaliação externa das escolas, esta centra-se: no sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, no sistema de certificação do processo de autoavaliação, nas ações desenvolvidas, nos processos de avaliação e de estudos especializados.

As avaliações realizadas e, mais concretamente, a avaliação das escolas tem como objetivos: promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, dotar a administração educativa local, regional e nacional e a sociedade em geral de informações sobre o funcionamento do mesmo, assegurar o sucesso educativo, melhorar a qualidade, o funcionamento e os resultados das escolas, sensibilizar para a participação no processo educativo, garantindo a credibilidade do desempenho do estabelecimento valorizando os papéis dos diferentes membros da comunidade educativa.

É fundamental referir a influência do processo de reflexão na metodologia de investigação-ação. A reflexão permite a teorização das práticas que realizamos. Esta teorização permite a revisão e alteração do plano original levando a um novo ciclo de investigação. Assim, como refere Coutinho (2013), a passagem por estas fases dá

origem a um movimento circular que se devolve dando origem a novos ciclos, permitindo, assim, a transformação das práticas produzindo inovação.

Durante todas as fases deste processo de investigação-ação é necessário a realização de um grande trabalho de reflexão, onde existe uma partilha de valores, ideias e perspetivas, visando a modificação e melhoria das circunstâncias do contexto onde nos inserimos e a nós próprios, num compromisso de corresponsabilidade. É, também, necessário destacar a importância da existência de momentos de diálogo, pois através da interação e do acesso a diferentes pontos de vista e opiniões sobre a mesma realidade que construímos conhecimentos sobre a prática, integrando e mobilizando ideias e opiniões de toda a comunidade educativa (Elliot, 1978, citado por Grabauska, 1997).

Assim, uma característica da investigação-ação é o seu carácter reflexivo ao longo de todo o processo, sendo necessário realizá-las sistematicamente. De acordo, com Schön (2000), realizamos as várias reflexões em momentos distintos: antes da ação (prospetiva), durante a ação (interativa) e após a ação (retrospetiva). A primeira (prospetiva), permite antever a ação adaptando-a ao contexto, facilitando uma planificação adequada e flexível. De acordo com o mesmo autor, a reflexão interativa acontece durante a ação, esta possibilita a reformulação, a adaptação e a alteração da planificação inicial, conseguindo, o docente, tomar as decisões mais adequadas. Realizamos, ainda, a reflexão retrospectiva, esta possibilita um distanciamento do momento da ação permitindo refletir sobre aspetos a melhorar, sugerindo aspetos a alterar. Nesta realizamos a reconstrução mental, a análise e a problematização da ação.

Para além destes três momentos de reflexão deve-se realizar a metareflexão, esta é uma reflexão realizada sobre as reflexões já feitas. É através de todos estes momentos de reflexão sistemática que vai ser possível, transformar as práticas tornando-as cada vez mais pessoais e mais adequadas ao contexto onde se trabalha, tentando procurar estratégias e atividades mais adequadas ao contexto e que ao

mesmo tempo sejam motivadoras e dinâmicas, permitindo a motivação dos alunos para aprender.

Em suma a metodologia de investigação-ação pretende melhorar e transformar a prática educativa, melhorar a compreensão da mesma, articular o processo de investigação com a ação e a formação do professor e, ainda, a aproximação ao contexto real permitindo a mudança e a construção do conhecimento.

Ao utilizar-mos esta metodologia de investigação temos como objetivo principal e final de melhorar a qualidade da educação (Mcniff, 1988; Latorre, 2003). Sendo através do carácter sistemático e intencional que leva à descrição da ação, tendo como meta a transformação e melhoria das práticas desenvolvidas.

Como já foi supracitado, este processo de investigação implica situações de diálogo e de partilha que levam à construção de conhecimentos. Nesta lógica durante o processo de formação e de estágio realizaram-se momentos de diálogo e de partilha de opiniões sobre a prática, recorreu-se, também, ao uso da narrativa-colaborativa (Cf. Anexo 2.A10 - Narrativa Colaborativa). Estes momentos revelaram-se importantes na reflexão sobre as práticas, uma vez que permite a interligação, integração e/ou confronto entre os diferentes pontos de vista dos envolvidos na formação e ação do docente (estagiária, orientadora cooperante e supervisora), permitindo uma construção de conhecimentos sobre as práticas mais abrangentes.

Também, as planificações (Cf. Anexo 2.A11 -Planificação de 3 a 5 de dezembro), os guiões de pré-observação (Cf. Anexo 2.A12- Exemplo de um guião de pré-observação), as narrativas, tanto individual (Cf. Anexo 2.A13- Narrativa individual) como colaborativa (Cf. Anexo 2.A10- Narrativa colaborativa) e as avaliações realizadas ao longo do período de estágio assumiram um papel fundamental nas reflexões e nos processos de formação, uma vez que permitiram a troca de informações e a reflexão sobre pontos a melhorar ou a manter, transformando a nossa posição e ação em contexto.

Todo este trabalho de investigação-ação, reflexão e trabalho colaborativo levou à transformação das práticas desenvolvidas, tornando-nos em professores

investigadores, que investigam as suas próprias práticas ativamente, em vez de sermos recetores passivos do conhecimento e estratégias (Esteves, 2002). Neste processo de construção da profissionalidade docente, não somos meros executores e reprodutores de teorias criadas por outras pessoas noutros contextos (Sacristán 1983, citado por Esteves, 2002), mas temos um papel ativo na construção de práticas, tendo um papel ativo da qualidade do ensino e da educação que proporcionamos em sala de aula. Neste sentido, enquanto professores devemos encontrar estratégias, recursos e atividades diversificados, podendo ser utilizados em diferentes contextos, no entanto, devido à grande especificidade de cada contexto, devemos esperar ter diferentes resultados.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Todas as tarefas e atividades desenvolvidas com as crianças foram ao encontro das planificações definidas pelos professores encontrando-se articuladas de acordo com os conteúdos relativos ao 3º ano de escolaridade das diferentes disciplinas. Sendo utilizados os respetivos programas das disciplinas e as suas metas de aprendizagem. A planificação e desenvolvimento das atividades centram-se na perspetiva construtivista proposta por Piaget - uma vez que sempre foi pretendido que os alunos estivessem no centro do processo de ensino e de aprendizagem - e na perspetiva socio construtivista proposta por Vygostky, onde os alunos através do contacto com os outros, constroem e otimizam a aprendizagem (Boiko e Zamberlan, 2001). As atividades realizadas tiveram em conta os conhecimentos prévios dos alunos, sendo possível consolidá-los e/ou transformá-los. Neste sentido, deu-se importância aos processos de construção do conhecimento, partindo do que as crianças já sabem e são capazes de mobilizar, possibilitando a construção de conhecimentos novos e mais complexos, sendo estes integrados nas redes mentais já existentes ou em novas. Este processo de construção e complexificação do conhecimento permite atribuir um significado aos mesmos, sendo, os alunos, capazes de os mobilizar. Para que se construam conhecimentos, são definidos dois momentos: o de assimilação, onde os alunos criam novos conhecimentos e os interiorizam nas suas redes mentais, e de acomodação, neste os conhecimentos são integrados e mobilizados (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Neste sentido, as crianças dominam níveis de ação, pensamento, emoção e interação mais complexos (Myers, 1992).

Para além destes aspetos, as atividades desenvolvidas e planificadas são frutodas planificações da professora cooperante, como já referido, e da análise dos dados retirados de uma observação de cariz sistemático, contínuo e participante. A observação assume, assim, um papel fundamental no auxílio da planificação, uma vez

que através da análise dos dados recolhidos, a mestranda foi capaz de confrontar informações possibilitando uma planificação adequada e motivadora para as crianças. Assim, a observação ajudou na verificação dos diferentes ritmos de aprendizagem e realização de tarefas por parte dos alunos, estimulando a diferenciação pedagógica nas planificações. A observação é então uma atividade fulcral no desenvolvimento de ações adequadas, importantes do processo de planificação. As planificações tiveram por base, como já foi referido, os conteúdos programáticos, descritos nas planificações da docente cooperante, os dados recolhidos através da observação, assim como a diferenciação pedagógica, sendo esta flexível para possíveis imprevistos que surgissem da prática. Amestranda no que diz respeito às suas planificações verificou, que por estar num contexto privado, os conteúdos e as atividades não podiam transitar de uma aula para outra, devido às planificações serem muito estanques e ao elevado ritmo de aprendizagem que o próprio colégio impõe. As planificações realizadas pelo conjunto de docentes de cada área é igual para as três turmas do 3º ano de escolaridade, tendo de ser respeitada, sendo muitas vezes impossível, prolongar atividades a menos que esta estivesse contemplada nessas planificações. Assim, as próprias planificações do grupo de professores tinham pouco em conta a sua turma em específico.

As atividades analisadas neste neste capítulo, pretendem a construção ou consolidação de conhecimentos e significações próprias por parte dos alunos, sendo possível o desenvolvimentos das redes mentais. Neste capítulo, é de sublinhar a importância que a metodologia de investigação teve na redação do mesmo, uma vez que é através das reflexões realizadas sobre as atividades que se conseguiu construir conhecimento sobre a prática. Assim, ao refletir novamente sobre as reflexões já realizadas, estamos a realizar a meta reflexão.

É ainda importante referir que todas as atividades descritas constituíram verdadeiros momentos de aprendizagem para a formanda, nomeadamente na valorização e na melhoria de aspetos relacionados com a ação docente, como por exemplo: a gestão da turma e a diferenciação pedagógica.

As atividades vão ser descritas por áreas disciplinares, apresentando-se pela seguinte ordem: Matemática, Português e Estudo do Meio. Não existiram muitas fotografias que comprovem o trabalho realizado, uma vez que a formanda realizou o período de estágio sem par pedagógico e quando estava à frente da turma, não teve muitas oportunidades para ao mesmo tempo recorrer à máquina fotográfica para documentar o seu trabalho. As tarefas propostas espelham a importância dada ao jogo lúdico e ao recurso às TIC, como facilitadores da aprendizagem por parte dos alunos, tornando-as significativas.

A sociedade está em constante desenvolvimento e cada vez mais a tecnologia se encontra ligada à vida quotidiana das crianças, materializada pela introdução de dispositivos TIC, cada vez mais cedo na vida das mesmas, tanto em contexto familiar como escolar. Ao serem mobilizados em sala de aula a criança vai sentir-se mais motivada e desperta para as atividades a serem desenvolvidas. Esta introdução e mobilização das TIC nos documentos reguladores da ação docente (Decretos-Lei n.º 240 e 241, de 30 de agosto de 2001).

A construção de conhecimentos, também foi melhorado pelo recurso ao trabalho em grupos, , uma vez que ao utilizarmos esta estratégia os alunos vão ter acesso aos conhecimentos, interesses e capacidades uns dos outros, promovendo uma cultura de partilha e aprendizagem para todos os elementos (Arends, 2008). A escolha das estratégias e a construção e o desenvolvimento das atividades tiveram, como objetivo principal, a criação de uma dinâmica favorável ao processo de ensino-aprendizagem, com uma turma motivada, empenhada e participativa. Com este intuito, a formanda procurou criar na sala de aula, um ambiente agradável e seguro, onde cada aluno se sentisse integrado e motivado para intervir. Manteve as rotinas estabelecidas pela professora titular e procurou estabelecer um diálogo constante com os alunos, dentro e fora do espaço aula. As crianças apresentavam diferentes ritmos de trabalho o que se verificou indispensável contemplar na planificação atividades paralelas. Assim, para dar resposta aos diferentes ritmos dos alunos e de modo a realizar uma diferenciação pedagógica, a mestrande criou um livro com exercícios referentes às três áreas

disciplinares: Matemática, Português e Estudo do Meio. Este (Cf. Anexo 2.B8- O Tira Teimas) tinha como principal objetivo respeitar os ritmos individuais, permitindo aos mais rápidos diversas atividades em que explorariam e colocariam em prática os conhecimentos já construídos nas diversas disciplinas.

Este recurso revelou-se extremamente importante, uma vez que permitiu que os alunos estivessem sempre envolvidos numa tarefa, permitindo uma focalização nas atividades que estavam a ser realizadas impedindo a dispersão dos mesmos. Para além, deste grande foco, este permitiu ainda, a consciencialização, por parte da formanda, da relevância de uma planificação que respeite os ritmos individuais dos alunos, assim como da necessidade de o professor estar preparado para imprevistos que surgem da prática a que ele deve dar uma resposta adequada. Neste sentido, a formanda desenvolveu competências ao nível da resolução de problemas que surgissem na prática, sendo cada vez mais capaz de propor exercícios e tarefas adequadas. Assim, na grande preparação, por parte da mesma, pensando, para além do Tira Teimas, antecipadamente, em exercícios que complementaríamos a aula. No que diz respeito à área disciplinar de Matemática, a formanda realizou atividades diversificadas que permitissem a participação dos alunos nas mesmas, incluindo nas suas aulas vários jogos construídos pela mesma.

A formanda constatou, através da observação, que os alunos da turma gostavam de trabalhar em grandes grupos e de realizar jogos. Assim, por se tratar de um momento de aplicação da tabuada, o jogo foi pensado em grupo, pois assim, permitiria a ajuda e a cooperação entre os alunos do mesmo grupo, auxiliando-se no domínio das tabuadas. Esta atividade baseia-se na perspetiva sócio construtivista proposta por Vygostky e que orienta a ação da formanda. O jogo (Cf. Anexo 2.B9- “O bingo das tabuadas”), foi construído para ser jogado em grupos, como a sala já estava organizada por grupos (Cf. Anexo 2.A4-Planta da sala de aula alterada), não foi necessário constituí-los. Este jogo continha as tabuadas do dois até à do sete, sendo os seus conhecimentos testados, através da correspondência entre uma multiplicação (cartões que se retiraram de um saco) e o seu produto (resultado presente, ou não, no

cartão do grupo). Assim, foi escolhido um aluno aleatoriamente para dizer as multiplicações em voz alta (por exemplo 5×7), cada grupo teria de chegar ao produto dessa multiplicação verificando se o tinham no seu cartão colocando um feijão no resultado correspondente ao produto da multiplicação (Cf. Anexo 2.B10 -Planificação de 5 a 7 de novembro).

Este tipo de atividades lúdicas, que envolvem o jogo são, como refere Kammi (2003), importantes, não só para consolidar conteúdos, mas também para contactar com os outros, construindo regras de convivência resultante de trocas específicas com o mundo exterior. Como refere Macedo (1995), os jogos de exercício permitem a compreensão de conteúdos através da repetição. Este jogo permitiu também desenvolver a autonomia e a responsabilidade por parte dos alunos, uma vez que eram eles que teriam de realizar todas as tarefas, sem o auxílio do professor (um aluno diria as multiplicações e, em grupo, teriam de chegar a uma resposta). Importa, ainda, salientar que este momento de jogo, conferindo uma grande autonomia aos alunos permitiu a consolidação dos conhecimentos de forma significativa e prazerosa. O jogo para além de ser um prazer em si mesmo, permite às crianças resolverem problemas simbolicamente (Alsina, 2004).

Este jogo seria apenas jogado numa segunda parte da aula, uma vez que a primeira, seria para explorar a tabuada do sete, onde se utilizou um texto e um puzzle para os alunos trabalharem a respetiva tabuada.

Durante a realização do jogo, a turma, como não estava habituada a realizar este tipo de jogos, demonstrou grande entusiasmo, que gerou algum ruído em sala de aula, não sendo capazes de respeitar as regras de sala de aula e o próprio colega que estava a ditar as multiplicações. A turma foi avisada mais do que uma vez que o jogo iria ser retirado, se continuassem com os comportamentos desadequados. Não tendo a capacidade de se acalmar, foi necessário retirar o jogo, e passar para a resolução de problemas relativos às tabuadas. Os alunos demonstraram desapontamento por lhes ter sido retirado o mesmo, no entanto, compreenderam o motivo e fizeram vários ajustes em relação ao seu comportamento, em jogos futuros

Refletindo sobre esta atividade, a formanda considerou que teria sido mais adequado pedir ao aluno que ditava as multiplicações para se sentar e realizar a atividade com os colegas, passando a ser ela a fazê-lo, devido a esta ter que repetir as multiplicações. Este ajuste foi considerado positivo pela professora cooperante, no momento da reflexão, após a prática letiva da formanda.

Apesar do jogo ter sido retirado, sem que os alunos tivessem terminado o cartão do jogo, esta atividade foi extremamente rica, uma vez que permitiu à formanda refletir sobre a gestão da turma e de imprevistos. A postura da turma, considerada inadequada, foi analisada pela formanda e pelo grupo turma, chegando-se a conclusão, em conjunto, que o cumprimento de regras elementares de comportamento dentro da sala de aula é fundamental para um processo de ensino/aprendizagem eficaz e para a relação alunos/professor e alunos/alunos, sendo alterada em jogos e atividades lúdicas futuras. A formanda revelou capacidade crítica perante a atividade que se estava a desenvolver, refletindo na ação, no sentido de assegurar um ambiente propício à aprendizagem.

É importante referir que este jogo permitiu a reflexão sobre estratégias de gestão do grupo, permitindo o bom funcionamento de aulas posteriores. A partir desse momento, começaram a utilizar-se estratégias variadas, como por exemplo atribuir medalhas de mérito aos alunos que tivessem um comportamento adequado durante as tarefas desenvolvidas na aula. Esta estratégia foi revista, após se ter verificado, através da observação, que existiam alguns problemas dentro dos próprios grupos. Assim, manteve-se a atribuição das medalhas, mas com uma condicionante: se algum elemento da turma tivesse um comportamento inadequado, todo o grupo seria prejudicado. O objetivo desta medida foi a responsabilização de cada elemento do grupo, na sua individualidade, e da sua importância, tanto para o grupo como para a turma. Esta opção foi devidamente explicada à turma. Este momento de reflexão levou a uma aprendizagem e melhoria na ação docente da formanda.

Um outro jogo realizado na aula da matemática, tendo sido planificado devido, à semelhança do primeiro, pela grande motivação dos alunos por este tipo de

atividades. Para além deste motivo, o jogo serviria como consolidação dos conteúdos abordados, seguindo a mesma lógica do primeiro jogo, este foi realizado em grupo, permitindo o auxílio entre eles, levando a uma consolidação por parte de todos. No entanto, ao contrário do primeiro jogo, este foi elaborado com recurso às TIC, tornando-se diferente do que já tinha sido construído anteriormente.

Assim, na semana de 3 a 5 de dezembro (Cf. Anexo 2.A11- Planificação de 3 a 5 de dezembro) implementou-se o jogo (Anexo 2.B11 – Jogo “Quem quer saber Matemática”). Este foi construído tendo por base o jogo televisivo “Quem quer ser milionário”, sendo constituído por um conjunto de questões de escolha múltipla, estando estas relacionadas com de acordo com os conteúdos até à data avordados. Este seria jogado por grupos, no sentido se confrontarem opiniões e ideias permitindo chegar à resposta correta à pergunta. Como este jogo foi implementado, na semana próxima à quadra natalícia, surgiu o mesmo jogo mas que iria ser implementado na área disciplinar de Português, existindo assim uma articulação entre as áreas disciplinares.

O jogo “Quem quer saber Matemática”, como foi construído com recurso às TIC, assumiu um grande carácter motivacional e inovador para as crianças. Assim, denotou-se durante a implementação do jogo um grande empenho na resolução das questões, assim como no cumprimento das regras. Para este ser ainda mais motivador e pretendendo que os alunos não se esquecessem de cumprir as regras da sala foi criado um sistema de pontuação em que os grupos ganhavam dois pontos por resposta certa e seria retirado um, quando o comportamento do grupo não se revela-se adequado (resposta fora da vez do seu grupo e conversas paralelas entre elementos do grupo e entre os grupos). Este sistema de pontuação foi explicado aos alunos, sendo também referido que o objetivo principal do jogo é perceberem e mobilizarem os conteúdos que foram objeto de questões, sendo que mais importante que a pontuação era consolidar os conhecimentos construídos ao longo das aulas.

Devido à sua vertente lúdica, foi possível a verificação da construção de conhecimentos por parte dos alunos, que se mostraram interessados e participativos

ao longo de toda a atividade. Com o sistema de pontuação criado, a gestão do grupo foi facilitada, embora tenham existido situações em que foi necessário retirar pontos aos grupos, sendo que estes perceberam o que estavam a fazer de menos adequado, tentando corrigir imediatamente os comportamentos e atitudes. Porém, este jogo não foi realizado na hora que estava planificada devido aos ensaios para a festa de Natal, assim, foi realizado mais cedo que o previsto.

A atividade correu conforme era previsto e esperado, uma vez que existiu um bom ambiente de trabalho, onde os alunos revelaram empenho, participação e interesse pela atividade a ser realizada. Porém, foi, ainda necessário retirar pontos a alguns grupos.

Quando o jogo terminou, as crianças demonstraram vontade em continuar a jogar, mostrando o gosto pela atividade e o seu empenho. No entanto, a tarefa deu-se por terminada, com comentários bastante positivos por parte da turma e da professora cooperante através de um bilhete dado à mestranda, ainda durante a atividade (Cf. Anexo 2.B12- Bilhete escrito pela professora cooperante sobre o jogo “Quem quer saber Matemática”). A mestranda verificou ao longo de todo o jogo que os alunos, tinham compreendido todos os conteúdos abordados, uma vez que respondeu corretamente a todas as perguntas que lhes foram colocadas, demonstrando o seu gosto pela aprendizagem. Esta atividade permitiu à mesma verificar as implicações da utilização das TIC em contexto de sala de aula, já referenciadas no Capítulo I, permitindo observar a influência positiva que estes dispositivos trazem para a aula e para a motivação dos alunos.

No que concerne à área disciplinar de Português e à semelhança da de Matemática, a mestranda tentou diversificar as estratégias e recursos no sentido de permitir a participação e a construção de conhecimentos dos alunos.

Assim, na área disciplinar de Português e como já foi referido no presente capítulo, o jogo “Quem quer saber Matemática”, foi adaptado para a disciplina de Português, dando origem ao jogo (Cf. Anexo2.B13 – Jogo “Quem quer saber Português”). Este foi implementado no mesmo dia que o jogo na disciplina de matemática trazendo as

mesmas consequências para a aula de português. Nesta, também se verificou, o grande empenho dos alunos e tal como em matemática, foram respondidas corretamente todas as questões, demonstrando a grande capacidade de construção de conhecimentos e da sua mobilização por parte da turma e dos seus elementos.

A nível de Português, na planificação da mesma semana (Cf. Anexo 2.A11 – Planificação de 3 a 5 de dezembro), numa das aulas, foi proposto pela professora cooperante que a mestranda aborda-se o convite. Assim, após ter sido abordado o texto, a mesma preparou um prezi, em que através da análise dos convites lá presentes, os alunos conseguiriam discriminar quais as informações essenciais que devem estar presentes num convite. Após a análise de cada um dos convites, foi colocado um em tamanho A3 no quadro e projetado no quadro interativo, onde os alunos tinham de enumerar quais os elementos que nele estavam presentes. Após esta enumeração, seria distribuído pelos alunos, o mesmo convite, no entanto já com os elementos todos enumerados. Eles colariam-no no caderno ficando com uma síntese dos conteúdos abordados.

Na hora seguinte seria pedido aos alunos que construíssem o seu próprio convite, com as informações essenciais. Este convite seria redigido ao Pai Natal no sentido de o convidar para a Festa de Natal do Colégio Novo da Maia. O convite foi escrito primeiramente no caderno, de seguida fora corrigido e só no final passaram para uma folha dada pela estagiária.

Os alunos demonstraram-se muito empenhados e motivados na tarefa, resultando em convites muito originais (Cf. Anexo A14 – Fotos dos convites dos alunos expostos). Os alunos demonstraram orgulho no produto final, demonstrando que se tinham empenhado e esforçado na realização dos mesmos.

Ainda nesta semana, foi possível para concluir o texto abordado e como conclusão do mesmo foi utilizado um Voki (Avatar), no qual os alunos demonstraram grande interesse realizando várias perguntas. O Voki era uma das personagens que participava no texto (Macatibi), sendo ele a colocar-lhes questões sobre o texto que tinham lido. Esta medida tornou-se numa forma de realizar questões sobre o texto,

sem ter de ser a professora a colocá-las. Este recurso demonstrou-se bastante motivador uma vez que os alunos demonstraram-se atentos, motivados e participativos durante a utilização do mesmo.

No que diz respeito à área disciplinar de Estudo do Meio , a mestranda à semelhança das outras áreas disciplinares tentou diversificar recursos e estratégias de modo a chegar a todos os alunos.

Neste sentido, foram utilizados vídeos, filmes e esquemas que permitiram aos alunos construir conhecimentos e consolidar os mesmos. São exemplos destas atividades o vídeo criado pela formanda quando abordou a temática das diferentes culturas, os filmes sobre o qual os alunos teriam de responder a algumas perguntas sobre os sistemas que estavam a ser abordados.

Uma das aulas mais significativas, realizou-se na semana de 3 a 5 de dezembro (Cf. Anexo 2.A11 – Planificação de 3 a 5 de dezembro), em que a aula tinha como objetivos a consolidação dos sistemas respiratório, digestivo, urinário e circulatório. Assim, a primeira atividade da aula consistia em completar os esquemas dos aparelhos digestivo e urinário. Nestes esquemas faltavam alguns órgãos que se encontravam dispersos pelo quadro, eles teriam de identificar qual o órgão, e dizer a que sistema pertencia depois de ter sido identificado o aluno que respondeu, teria de colocar o órgão no respetivo local. Assim, como refere o Programa de Estudo do Meio do 1º CEB e através desta atividade os alunos conhecem os órgãos dos respetivos aos sistemas (digestivo e urinário) e são capazes de localizar esses órgãos em representações do corpo humano. Assim, o resultado final do trabalho dos alunos, foi a reconstrução dos dois sistemas (Cf. Anexo 2.A15- Fotos do sistema digestivo e urinário completos), estes dois esquemas foram expostos em sala de aula (Cf. Anexo B14 – Foto dos sistemas expostos).

De seguida e para consolidar sistemas (digestivo, circulatório e respiratório), foram criadas, pela mestranda, umas palavras cruzadas (Cf. Anexo 2.B15 – Palavras Cruzadas), através de uma página da internet, tendo. A resolução destas palavras

cruzadas era realizada individualmente, tendo sido posteriormente corrigida no quadro interativo.

Devido à grande interatividade da aula, os alunos demonstraram-se muito motivados, tendo sido demonstrado pela vontade de participar e ir ao quadro, tanto colocar os órgãos como para corrigir as palavras cruzadas.

Outra aula que se assumiu de extrema importância foi realizada na semana de 21 a 23 de Janeiro (Cf. Anexo B16 - Planificação de 21 a 23 de janeiro), esta aula referiu-se ao Bloco 3 – “À Descoberta do Ambiente Natural”, mais especificamente sobre a utilidade das plantas para o ser humano. Neste sentido, a mestrande pensou, em apresentar um powerpoint (Cf. Anexo 2.B17- Powerpoint sobre as utilidades das plantas), que apresentava um esquema sobre as várias utilidades das plantas para o ser humano, assim, como alguns exemplos. Para além dos exemplos explorados no powerpoint, anteriormente foram mostrados dois exemplos (limão e uma folha de louro), tendo os alunos sido questionados sobre o que eram aquelas plantas e para que serviriam. Os alunos ao longo da aula mostraram-se bastante empenhados, uma vez que muitos alunos demonstraram interesse em participar, tendo acesso ao conhecimento dos alunos sobre os conteúdos.

Para realizar o sabonete seguiu-se um protocolo (Cf. Anexo 2.A16 – Protocolo de como fazer um sabonete de glicerina), no qual era referido, os passos que devíamos seguir para conseguirmos ter como resultado final um sabonete. Este também poderia ter sido realizado com corante, mas não teria de acordo com a temática da aula e por isso, a estranda optou por colocar mirtilos.

Utilizou-se a metodologia experimental, que consiste em ter acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, percebendo o que eles sabem e o que esperam que aconteça. Após desta fase, realiza-se a experiência e discute-se os resultados, avaliando se foram ao encontro das expectativas anteriores. Assim, a atividade iniciou-se com uma pequena conversa com os alunos, tendo sido referidas as regras de segurança entre outras. De seguida colocou-se o protocolo em ação, tendo, a experiência sido realizada em grande grupo. Ao longo da realização da experiência os

alunos tiveram o contacto com a glicerina na sua forma sólida (antes de ser derretida e após ter solidificado) e na sua forma líquida, enquanto estava na cafeteira a derreter.

Estas atividades de cariz experimental são muito importantes em contexto escolar uma vez que desenvolve nas crianças uma visão científica sobre o que se está a realizar, sendo que é no ensino básico um período favorável à construção deste olhar (Andrade e Massabni, 2011).

É a partir dos 7 anos de idade que segundo Piaget, as crianças entram no estágio das operações concretas, neste as crianças necessitam de manipular e ter contacto direto com a realidade para interiorizar ações. Assim, neste estágio é fundamental manipular objetos concretos permitindo-lhe o contacto com objetos do mundo real, familiarizando-se com eles, ou seja, experimentando-os (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Valadares, 2006). Também, segundo Vygostky, as crianças ao serem confrontadas com atividades experimentais, apresentam uma grande variedade de respostas, incluindo tentativas diretas, uso de diferentes instrumentos, que utiliza para realizar ações comunicando de várias formas. Assim, é igualmente importante que a criança realize as atividades, mas que também, tente chegar às suas próprias conclusões, comunicando-as aos outros e com os outros. Assim, a criança para além de observar e manipular, vai utilizar a linguagem e os sistemas simbólicos comunicando com o mundo e retirando as suas conclusões (Valadares, 2006).

À semelhança das atividades explanadas neste capítulo, suscitou um grande entusiasmo e motivação, uma vez que os alunos nunca tinham realizado nenhuma atividade deste género no presente ano letivo. Os alunos participaram ativamente na atividade.

Em reflexão da aula, com a orientadora cooperante e a supervisora, foram referidos alguns aspetos a positivos e a melhorar. Os aspetos que foram referidos pelas duas professoras foram: o sentimento de à vontade e preparação por parte da formanda tanto com os alunos, como com os conteúdos a abordar durante a aula. Estas competências demonstradas facilitaram a gestão da turma que permaneceu atenta e

participativa, tendo assim ser possível a criação de um diálogo construtivo durante toda a aula.

Nesta atividade, foi importante, a construção do sabonete permitindo a consciencialização de que em casa podemos construir alguns objetos. Através de atividades experimentais e da ciência é possível aos alunos realizarem objetos e atividade em casa com os pais, motivando-os para o que os alunos aprendem na escola, permitindo-lhes uma exploração autónoma, respeitando todos os cuidados que são necessários quando realizamos atividades experimentais.

Neste sentido, é necessário proporcionar aos alunos o contacto com atividades experimentais, em contexto de sala de aula, com o objetivo, não só de aprender conteúdos relativos às ciências, mas também, os cuidados e os procedimentos necessários à realização deste tipo de atividades.

Porém da reflexão conjunta foram referidos alguns aspetos a melhorar. Um dos aspetos referidos foi a possibilidade de ter colocado a glicerina a derreter mais cedo, uma vez que foi necessária uma grande quantidade de glicerina derretida. Ao derreter mais do que uma vez glicerina foi necessário despende mais tempo do que o previsto, sendo este aproveitado para distribuir as formas e os mirtilos pelos alunos. Para concluir a atividade foi necessário retirar dez minutos da aula seguinte para desenformar e embrulhar os sabonetes. Para além, deste aspeto, a formanda poderia ter levado um outro utensílio, através do qual, os alunos fossem capazes de retirar a glicerina derretida para a sua forma, permitindo um maior envolvimento dos mesmos. Outro aspeto a melhorar foi o facto de ter faltado um registo da informação abordada, no sentido de os alunos terem a informação sintetizada facilitando o estudo da mesma.

Apesar destes aspetos a melhorar verificou-se um bom ambiente, onde os alunos construíram conhecimentos sobre as utilidades das plantas. Eles também demonstraram motivação, participação e empenho nas atividades.

Tendo como partida esta atividade, a formanda verificou a importância de atividades experimentais em contexto de 1º ciclo. Tanto pela motivação que proporciona aos alunos, como a curiosidade que desperta nos mesmos, permitindo

um gosto pela descoberta e pela aprendizagem, que resulta na construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades nos alunos. Esta atividade demonstrou-se bastante motivadora para os alunos, permitindo comprovar que quando os alunos estão motivados para as atividades, o processo de ensino/aprendizagem torna-se significativo, como refere o capítulo I, para a aprendizagem, permitindo-lhes construir conhecimentos.

Todas as atividades foram momentos de aprendizagem para a formanda e para os alunos, uma vez que ambos construíram conhecimentos, embora de naturezas diferentes.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão consiste numa reflexão geral de todo o processo de formação que se realizou no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada na educação Pré-Escolar e no 1º CEB.

Neste contexto, foram desenvolvidas e melhoradas competências presentes na ficha da UC de Prática Pedagógica Supervisionada e, ainda, competências a nível pessoal e de gestão e motivação da turma. No que diz respeito às competências presentes na ficha curricular (Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, 2014), foram desenvolvidas todas as competências, no entanto, considera-se que umas foram mais desenvolvidas do que as outras. A mestranda considera que tem que investir mais na elaboração de projetos, uma vez que não foi realizado nenhum, neste período de formação. Esta considera que foram desenvolvidas e muito trabalhadas as competências de mobilização e articulação dos saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, resultando numa planificação adequada ao contexto onde se verifica uma diversidade de atividades. Nesta lógica foram, também, desenvolvidas competências de planificação e avaliação da ação educativa, permitindo um ensino cada vez mais adequado às suas características e especificidades, fomentando e desenvolvendo estratégias de diferenciação pedagógica. Desenvolveram-se competências a nível das relações positivas com os alunos, permitindo um bom ambiente de aprendizagens, onde os alunos se sentem à vontade para responder e questionar a estagiária, sem ter receios ou constrangimentos. Uma competência que foi muito trabalhada e desenvolvida foi a consciência e o papel do professor na era do conhecimento e do digital, verificando-se essencial, na prática, a necessidade de mobilizar as TIC na sala de aula. Numa sociedade cada vez mais digital é necessário que o professor saiba mobilizar estes recursos, permitindo aos alunos desenvolverem competência neste sentido

possibilitando a que se tornem cidadãos ativos e participativos na sociedade. Foram, também desenvolvidas as competências ao nível da construção de atitudes e saberes profissionais, através da investigação reflexiva e sistemática (Schön, 2000), permitindo melhorar a prática pedagógica desenvolvida visando o desenvolvimento máximo das capacidades e competências dos alunos, possibilitando, também, a superação das suas dificuldades. Este período de formação e a realização de reflexões constantes permitiram, ainda, o desenvolvimento da capacidade de problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo-se competências sócio profissionais e pessoais.

Como é referido da introdução do presente relatório de estágio, a mestranda demonstrou vontade e interesse por desenvolver competências a nível da gestão da turma e de motivação e envolvimento da mesma nas atividades. Neste sentido, esta, através da pesquisa, conseguiu mobilizar diversas estratégias de gestão do grupo, tendo sido, também, possível o desenvolvimento de várias estratégias e atividades que permitiam um maior envolvimento e uma grande motivação, predispondo os alunos para a realização das tarefas. e atenção da turma, predispondo os alunos para a realização das tarefas.

Todo este desenvolvimento foi muito positivo, no entanto, a formanda salienta a importância do desenvolvimento e melhoria constante, porque é sempre possível melhorar aspetos relacionados com a prática. Assim, é importante uma formação ao longo da vida procurando constantemente diferentes estratégias e atividades proporcionando diferentes vivências e momentos de aprendizagem.

Apesar do desenvolvimento de todas estas competências e de ter existido uma evolução, existem aspetos a melhorar. A mestranda considera que um dos aspetos que tem e que pode melhorar ainda mais é a mobilização dos saberes, considerando que deve existir um maior investimento nesta área. Uma outra competência a melhorar é a capacidade da mesma articular os conteúdos das diferentes áreas disciplinares promovendo um ensino integrado, mostrando que os conteúdos são possíveis de ser abordados em disciplinas e perspetivas diferentes, conferindo uma continuidade e articulação educativa.

Destaca-se, também, a necessidade de melhorar a construção de materiais pedagógico-didáticos diferenciados, que permite chegar a todos os alunos de diferentes formas. Contudo, neste período de estágio a formanda criou diferentes materiais, principalmente de jogos que permitiram a construção e consolidação de diferentes conteúdos.

O estágio foi uma oportunidade de trabalho colaborativo, através do confronto entre diversos pontos de vista, procurando contruir significados e conhecimentos sobre a prática, auxiliando, também, na resolução de problemas emergentes da prática. Tal como refere Vygostky, o nosso conhecimento é melhorado através da colaboração com os outros. No contexto do 1º ciclo, como não tinha par pedagógico, este trabalho colaborativo foi realizado entre a orientadora cooperante e com supervisora de estágio, mas também, com colegas professores da Escola Superior de Educação do Porto. Ao refletir sobre os diferentes pontos de vista, vamos integá-los no nosso conhecimento permitindo o desenvolvimento do pensamento. Este trabalho realizou-se através dos diálogos e reflexões sobre a prática e o conhecimento do grupo, possibilitando a construção conjunta de conhecimentos. O trabalho colaborativo potencia não só a construção e melhoria dos conhecimentos por parte dos mentrands, mas também, para os professores cooperantes.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, foi um período de grande desenvolvimento por parte da formanda, tendo sido um período muito rico no contacto com as crianças e no desenvolvimento de competências. Estas foram centradas tanto no desenvolvimento das crianças como da própria formanda. Existiu um grande trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a educadora cooperante, tendo sido esta relação muito rica para o trio. A evolução mais aprofundada neste ciclo encontra-se descrita no relatório referente à Educação Pré-Escolar (Anexos Tipo 1- Relatório de qualificação profissional em educação pré-escolar).

Este trabalho colaborativo, tanto no pré-escolar como no 1ºCEBmaterializou-se em narrativas colaborativas onde o par pedagógico e a formanda teve acesso à opinião da educadora e da professora cooperantes, respetivamente por nível de

ensino. Nas suas narrativas, a formanda refletiu sobre aspetos da sua prática, tendo acesso à visão e à perspectiva das cooperantes no que diz respeito ao seu trabalho.

As planificações semanais realizadas em ambos os contextos permitiram a construção e avaliação da ação educativa, a reflexão sobre que tipo de atividades foram realizadas, no sentido de diversificar estratégias ao longo das semanas, avaliando a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, assim como, da nossa ação enquanto docentes. Esta avaliação na educação pré-escolar, realizou-se tendo por base a observação. No 1º ciclo, para além da observação, existiu uma construção de grelhas que auxiliaram a formanda a avaliar os comportamentos e capacidades dos alunos. Através destas avaliações foi possível a formanda constatar áreas de intervenção prioritárias, dificuldades dos alunos, no sentido de ser possível ultrapassá-las.

Como refere Schön (2000) e Oliveira & Serrazina (2002), é fundamental que o professor realize reflexões de cariz contínuo e sistemático, no sentido de melhorar constantemente as suas práticas, tornando-se investigadores da prática que desenvolvem. Ao realizar as reflexões em diferentes períodos (Schön, 2000), referidos no capítulo II, tornar-se possível a transformação sistemática das práticas tornando-as cada vez mais adequadas ao contexto e à turma.

Os momentos de avaliação realizados assumiram grande importância neste período de estágio, uma vez que permitiram uma visão global da ação desenvolvida focando aspetos que era necessário modificar e os que deviam manter. Estas possibilitaram a preocupação com diversas atividades do trabalho docente, denotando-se uma grande evolução das primeiras para as segundas avaliações em cada um dos ciclos..

Todo o processo de formação vivenciado permitiu um grande desenvolvimento pessoal e profissional, tendo desenvolvido muitas competências que permitiram uma construção da profissionalidade docente nas duas vertentes que compõem este ciclo de estudos.

O trabalho em contexto educacional é muito mais exigente e complexo do que aparece na opinião pública. O educador e o professor tem inerente uma grande responsabilidade social de que os mesmos devem ter presente. O processo de ensino e de aprendizagem centra-se nas crianças e no seu desenvolvimento máximo, dos seus conhecimentos, capacidades e competências. A preparação para o futuro começa na escola e na ação dos profissionais de educação que, auxiliam os alunos a desenvolverem-se e a crescerem como cidadãos ativos, reflexivos e participativos na sociedade. Neste sentido, é necessário que os professores sejam reflexivos, no sentido de refletirem sobre as suas próprias práticas e teorias, organizando a ação educativa de forma motivadora e adequada, e sobre o significado de ser professor e na sua complexidade.

Todo o processo de formação realizado contitui-se como uma mais valia, sendo possível, à formanda, desenvolver as suas competências enquanto educadora de infância e professora do 1º CEB e a problematização e reflexão sobre aspetos relacionados com a prática, levando a uma desenvolvimento pessoal e profissional e à construção do conhecimento sobre a ação do educador e do professor em contexto real.

Todos os conhecimentos construídos, o desenvolvimento e a melhoria alcançada só foram possíveis através da frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e do grande trabalho de reflexão realizados com professores, supervisores e colegas da Escola Superior de Educação do Porto e com os cooperantes de cada nível de ensino. Estas profissões têm inerentes a formação ao longo da vida, uma vez que o conhecimento vai evoluindo, tendo os educadores e professores de inovar e desenvolver os seus conhecimentos. A formação ao longo da vida permite a contínua construção da profissionalidade docente, estando em constante formação, atualização, desenvolvimento, levando à constante melhoria das práticas e conseqüentemente à educação que proporcionam.

REFERÊNCIAS:

Bibliográficas:

Abrantes, S. (2006). *O Uso dos Jogos como Estratégia de Aprendizagem para o Aluno do 1º Ciclo do Ensino Básico. O Caso do CD-ROM "Escola Digital"*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial. Obtido de http://homepage.ufp.pt/lmbg/monografias/sabrantesc_msc_ua07.pdf, a 28 de janeiro de 2015.

Aguileta, M. & Méndiz, A. (2003). *Vídeo Games and Education*. Obtido de http://www.academia.edu/4979964/Video_games_and_education_Education_in_the_Face_of_a_Parallel_School_, a 2 de fevereiro de 2015.

Alsina, A. (2004). *O Desenvolvimento de Competências Matemáticas com recursos lúdico-manipulatórios para crianças dos 6 aos 12*. Porto: Porto Editora.

Andrade, E. (2010). *Contribuições da Psicologia para a Proposta Construtivista de Ensino- Aprendizagem*. Revista de Psicologia (pp. 130-141). Obtido de <http://www.revistapsicologia.ufc.br/images/pdf/ano1edicao1/ano01edicao01010.pdf>, a 2 de fevereiro de 2015.

Andrade, M., Massabni, V. (2011). O desenvolvimento de atividades práticas na escola: uma desafio para os professores de ciências. Obtido de SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000400005&script=sci_arttext.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bartolomé, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Educar (pp. 51-78), 1986.

Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva socio-construtivista na psicologia e na educação: brincar na pré-escola*. In Psicologia em Estudo (p.51-58). Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>, a 5 de maio de 2014,

Cardim, J. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Thessaloniki: CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Otido de

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/213/7009pt.html, a 26 de janeiro de 2015. 1999.

Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and action research*. Geelong: Deakin University Press.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Almedina, 2013.

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

Doolittle, J. (1995). *Using riddles and interactive computer games to teach problem-solving skills*. In *Teaching of Psychology* (pp. 22, 33-36).

Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, A (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artmed.

Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). *O Estilo Motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspetiva da teoria da autodeterminação*. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (pp. 143-150).

Grabauska, C. & Bastos, F. (1997). *Investigação-Ação Educacional: Possibilidades Críticas e Emancipatórias na Prática Educativa*. Brasil: Campus Universitário.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Macedo, L. (1995). *Os Jogos e a Sua Importância na Escola*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1995.

McNiff, J. (1988). *Action research. Principles and practice*. London: Routledge

Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos. (2003). *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Obtido de <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>, a 6 de fevereiro de 2015, 2003.

Myers, R. G. (1992). *Um Tempo para a Infância*. Porto: Centro UNESCO do Porto.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Em GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM, 2002.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ponte, P. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, 2002.

Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho, 2006.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rusk, N., Resnick, M., Maloney, J. (2003). *Competências de Aprendizagem para o Séc. XXI*. In *Partnership for the 21st century*.

Schön, D. (2000). *Educando o professor reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/ ação/ reflexão*. In *Proform@r*, janeiro de 2006. Obtido de http://proformar.pt/revista/edicao_13/ensino_exp_ciencias.pdf, a 2 de março de 2015.

Vygotsky, L. (1984). *A Formação Social da Mente* São Paulo: Martins Fontes

Wadsworth, B. (1997). *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget fundamentos do construtivismo*. São Paulo: Pioneira.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Documentação legal e outros documentos orientadores:

Colégio Novo da Maia. (2012). *Projeto Educativo*. Maia, 2012.

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – 1.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. 2008.

Decreto-Lei n.º31/2002, de 20 de Dezembro. Diário da República n.º294 – I Série-A. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. 2002.

Decreto-Lei n.º91/2013, de 10 de Julho. Diário da República n.º131 – 1.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. 2013.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º129 – 1.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. 2012.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º240/2014 – 1ª Série. Misnistério da Educação e da Ciência. Lisboa. 2014.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/ 2001 – I série A. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. 2001.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/ 2001 – I série A. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. 2001.

Despacho n.º5306/2012, de 18 de Abril. Em Diário da República n.º 77 – 2.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. 2012.

Despacho n.º17169/2011, de 23 de Dezembro. Em Diário da República n.º 245- 2.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. 2011.

Despacho normativo n.º13/2014, de 15 de Setembro. Em Diário da República n.º177 – 2.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. 2014.

Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Lei n.º46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República n.º237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 1986.

Projeto de Decreto-Lei n.º20/2014, de 8 de agosto. 2014.

ANEXOS

ANEXOS TIPO 1- RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXOS TIPO 2- RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM
ESNINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANEXOS TIPO 2.A

Anexo A1-Mapa da Área Metropolitana do Porto



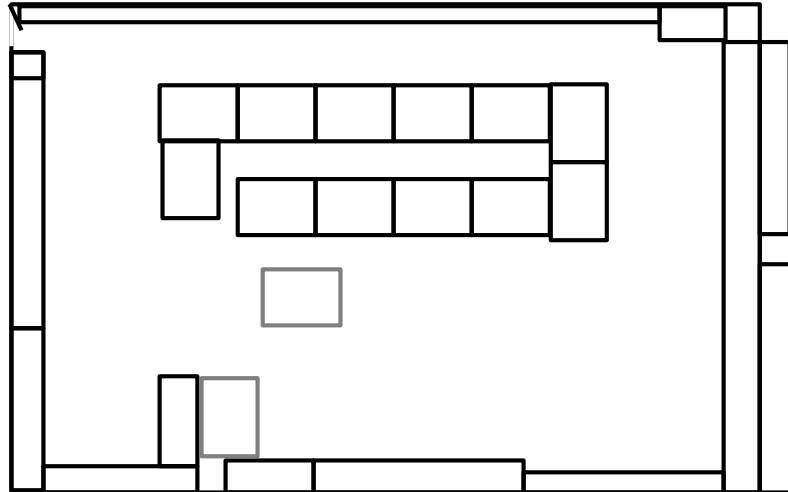
Nota: Imagem obtida de <http://www.amp.pt/gca/?id=104>, a 13 de fevereiro de 2015.

Anexo A2- Mapa do Concelho da Maia



Nota: Imagem retirada de <http://postsdepescada10.blogspot.pt/2011/11/roteiro-turistico-sorria-esta-na-maia.html>, a 21 de Novembro de 2014.

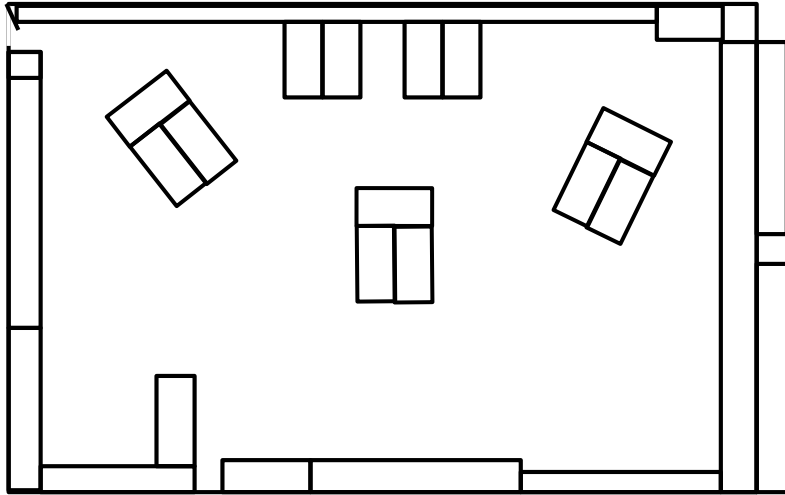
Anexo A3-Planta inicial da sala de aula



- | | |
|---|-------------------------------|
| 1- Porta | referência à mesma mesa, |
| 2- Quadro elétrico | podendo esta encontrar-se nos |
| 3- Cacifos | dois locais demonstrados, |
| 4- Banca | dependendo das necessidades |
| 5- Secretária da Professora | de utilização). |
| 6- Quadro interativo | 10- Armários |
| 7- Quadro branco | 11- Janelas |
| 8- Placares | 12- Estante |
| 9- Mesas dos alunos (As mesas
assinaladas a cinzento fazem | |

Nota: Esquema construído pela própria.

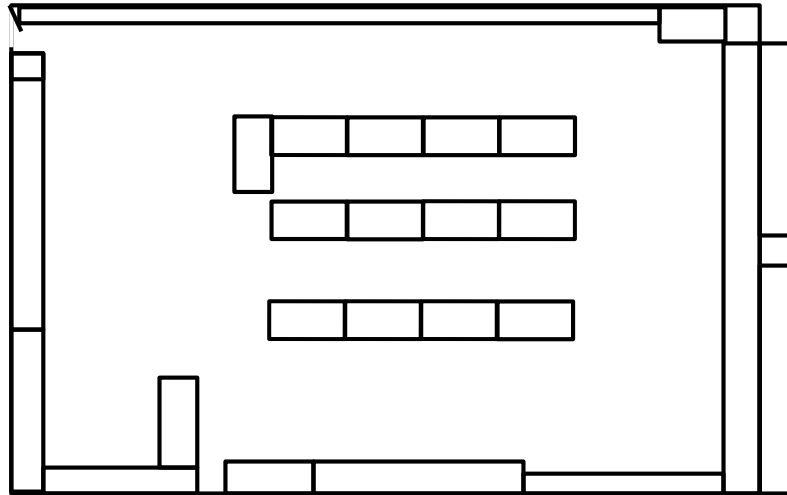
Anexo A4- Planta da sala de aula alterada



- | | |
|-----------------------------|---------------------|
| 1- Porta | 7- Quadro branco |
| 2- Quadro elétrico | 8- Placares |
| 3- Cacifos | 9- Mesas dos alunos |
| 4- Banca | 10- Armários |
| 5- Secretária da Professora | 11- Janelas |
| 6- Quadro interativo | 12- Estante |

Nota: Esquema construído pela própria.

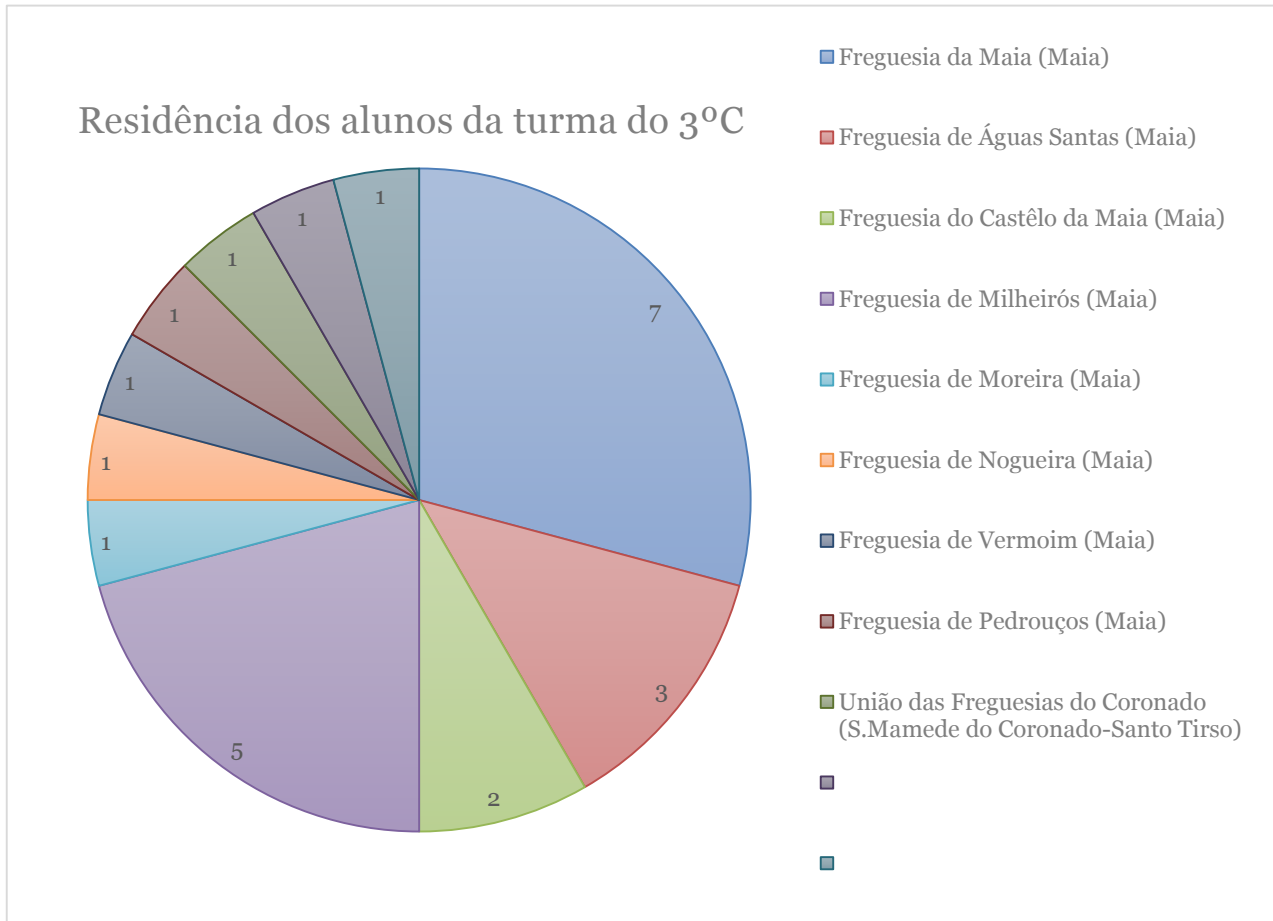
Anexo A5- Planta da sala de aula alterada pela segunda vez



- | | |
|-----------------------------|---------------------|
| 1- Porta | 7- Quadro branco |
| 2- Quadro elétrico | 8- Placares |
| 3- Cacifos | 9- Mesas dos alunos |
| 4- Banca | 10- Armários |
| 5- Secretária da Professora | 11- Janelas |
| 6- Quadro interativo | 12- Estante |

Nota: Esquema construído pela própria.

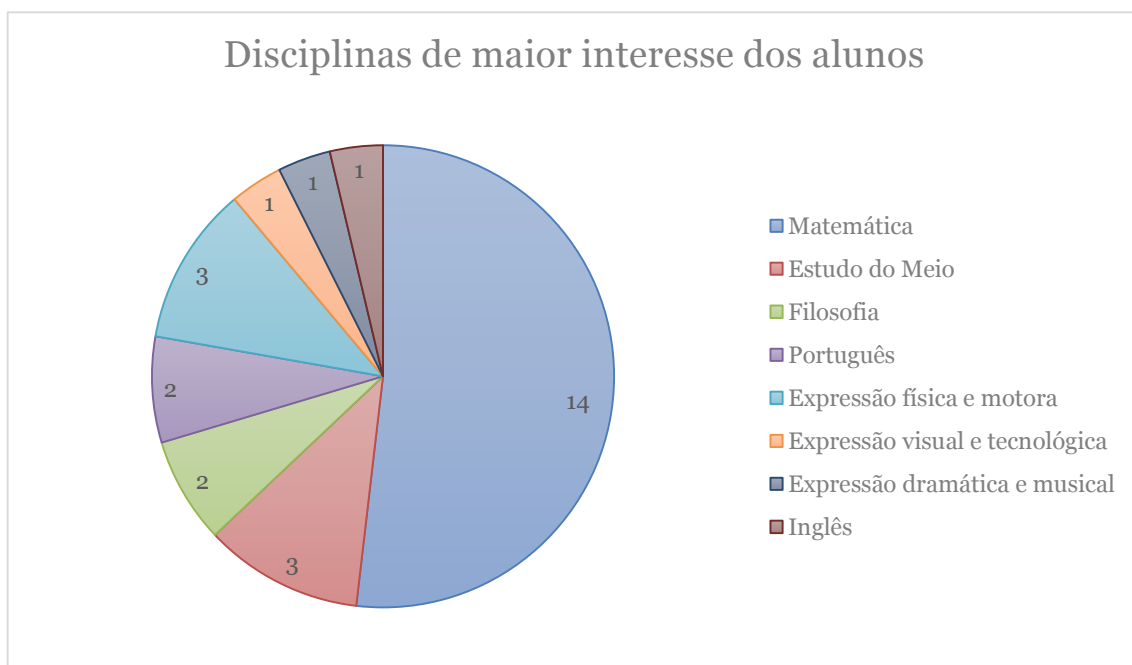
Anexo A6- Gráfico da Freguesia de Residência dos alunos da turma do 3ºC



Por erro informático não aparecem duas freguesias são elas: a freguesia de Paranhos (Porto) e a União das Freguesias de Perafita, Lavra e Santa Cruz do Bispo(Lavra-Matosinhos) respetivamente.

Este gráfico foi realizado pela própria constituindo-se como uma fonte própria.

Anexo A7- Gráfico das disciplinas de maior interesse dos alunos



Este gráfico foi realizado pela própria constituindo-se como uma fonte própria.

Anexo A8- Ciclos de Investigação-Ação

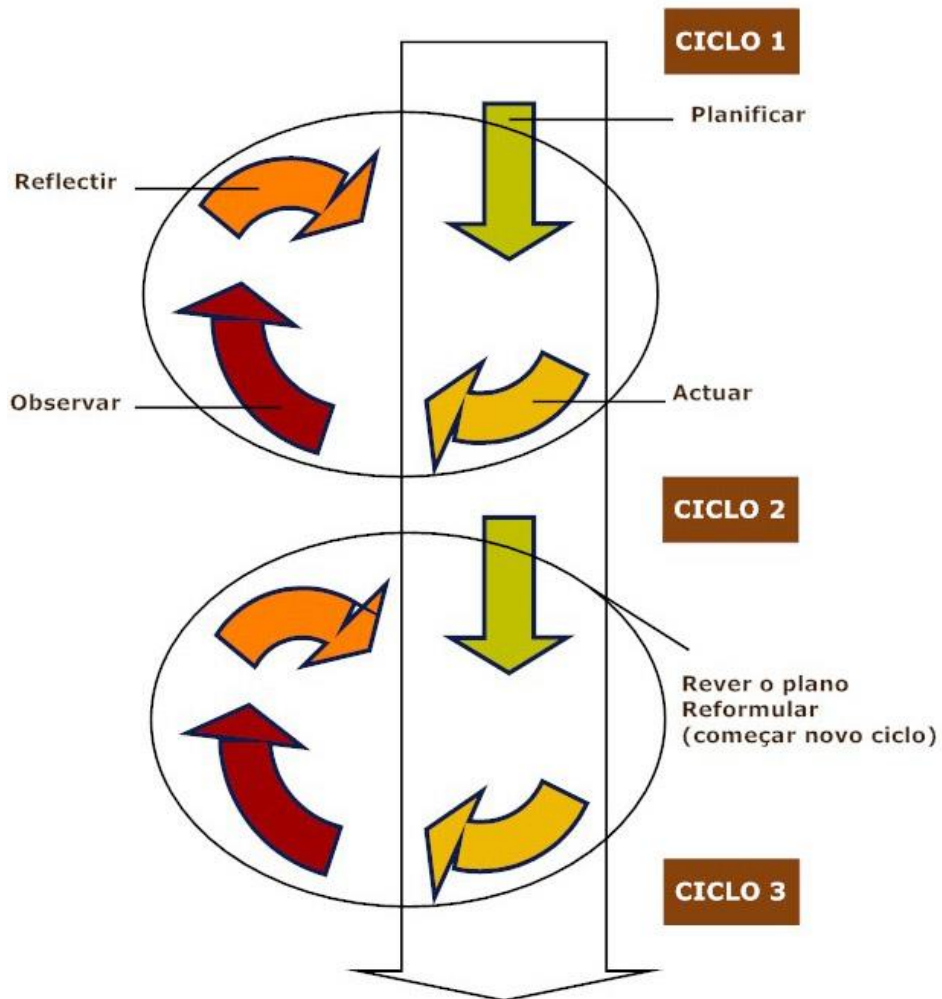


Imagem obtida de http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm, a 13 de fevereiro de 2015.

Anexo A9- Guião de observação

Guião de Obervação			
Orientador Cooperante:	Francisca Azevedo		
Professor:		Ano: 3º	Turma: C
Disciplina:	Matemática, português, estudo do meio e filosofia para crianças.	Data: de 1/10/2014 a 16/1/2015	
Observador:	Dulce Oliveira		
Dimensões	Indicadores	Evidências	
Sala de Aula:	<p>Como se encontra a disposição das mesas e das cadeiras na sala de aulas?</p> <p>Esta altera-se ao longo do ano? Porquê?</p> <p>As crianças sentam-se onde querem ou existem lugares pré-definidos?</p> <p>É evidente a existência das TIC na sala de aulas? Estes recursos são utilizados?</p> <p>Que tipo de quadro existe na sala de aulas?</p> <p>Existem os dois tipos de iluminação na sala de atividades? Qual a mais utilizada?</p> <p>Que tipo de materiais existem na sala?</p> <p>De que forma são utilizados pelas crianças?</p> <p>O espaço é adequado em relação ao número de aluno que o frequenta?</p> <p>Quais as regras da sala de aulas? Quem as define?</p> <p>Estão visíveis na sala a participação em projetos?</p> <p>Quais?</p>		

Espaço Exterior	<p>O espaço exterior tem cobertos? Se não. Quando chove onde passam os intervalos? Que materiais existem no espaço exterior à disposição dos alunos? É o mesmo espaço para todos os alunos do colégio? Os alunos podem-se deslocar por diferentes espaços do espaço exterior?</p>	
------------------------	---	--

Tempo:	<p>Que rotinas diárias existem? Quais são os horários dos intervalos? Como realizam o lanche? (Dentro ou fora da sala de aulas)</p>	
---------------	---	--

Turma:	<p>Quantos alunos constituem a turma? Quantos de cada género? Existem crianças com Necessidades Educativas Especiais(NEE)? Existem crianças de outras nacionalidades? Quais? Há quanto tempo esse aluno veio para Portugal? Durante a realização de tarefas qual é o comportamento da turma? Como se organizam quando saem da sala para outras disciplinas? Quem define essa organização? Existe delegado e sub-delegado de turma? Quais as suas funções? Como foram definidas? Os alunos conseguem resolver os problemas entre si? Pedem auxílio à professora na resolução desses problemas/ conflitos? Os alunos sentem-se à vontade para conversar com a professora sobre os seus problemas, sentimentos e emoções? A turma consegue cumprir as regras definidas para a sala de aulas?</p>	
---------------	---	--

<p>Professor:</p>	<p>Como consegue o professor motivar os alunos? Que estratégias mais utiliza? O professor utiliza diversos recursos, materiais e metodologias de ensino? Consegue alterar estratégias quando verifica que está não está a surtir o efeito desejado? O professor consegue explicar o mesmo conteúdo de diversas formas? O professor movimenta-se pela sala enquanto lecciona os conteúdos? O professor mantém o contacto visual com os alunos? O professor gesticula enquanto expõe a matéria? Como é que o professor se dirige aos alunos? O professor estimula a participação dos alunos na sala de aula? Como gere essa participação? O professor estimula o debate? Que estratégias utiliza para gestão da turma? Adota um vocabulário adequado à faixa etária? Exprime-se de forma clara e concisa? O professor utiliza diferentes tipos de entoação no seu discurso? Fornece <i>feedbacks</i> às crianças do trabalho que elas realizaram? Consegue manter um fio lógico durante toda a aula? Dá especial atenção a algum aluno da turma? Porque o faz? O professor dá liberdade para sair da sala sempre que os alunos pedem? Como gere as saídas da sala? Como incute o sentido de responsabilidade e autonomia nos alunos?</p>	
--------------------------	---	--

Anexo A10- Narrativa Colaborativa

Estagiária: Dulce Oliveira

Orientador(a) cooperante: Francisca Azevedo

Escola/Agrupamento: Colégio Novo da Maia

Narrativa Colaborativa

Tema: Gestão da turma

<i>Comentário da formanda</i>	<i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i>
<p>Tendo em conta este período de formação considero importante a exploração do tema referente à gestão da turma, no sentido em que o professor deve conseguir gerir os comportamentos da sua turma no sentido de criar um ambiente de aprendizagem favorável permitindo um sentimento de segurança, interesse e motivação potenciando a aprendizagem por parte dos alunos. Sendo esta temática uma das maiores preocupações dos professores que estão pela primeira vez a gerir uma turma e uma aula (Arends, 2008).</p> <p>Assim, esta parte do papel de liderança do docente assume extrema importância em sala de aula, uma vez que é através dela que o professor vai conseguir gerir a participação, a atenção, o comportamento e as atitudes dos seus alunos. Podemos, então, afirmar de que a gestão da sala de aula vai influenciar o processo de ensino e de aprendizagem, como refere Arends (2008, p. 173), “... a gestão da sala de aula e a instrução estão fortemente inter-relacionadas.”</p> <p>Existem várias formas de o professor conseguir gerir a turma com quem trabalha, não existindo uma certa, existem várias tarefas que o professor</p>	<p>Miguel Santos refere na sua investigação que as perspetivas recentes de Garrahy, Cothran e Kulinna sobre a gestão de sala de aula indicam que esta “consiste no controlo do comportamento dos alunos, mas no âmbito de uma gama alargada de acções que os professores implementam para garantir um ambiente de aprendizagem de qualidade” (Santos, 2007). Assim, pressupõe-se que haja, não só o desenvolvimento de um trabalho prévio de planificação, mas também espaço dedicado à intervenção junto de comportamentos menos adequados que possam surgir no decorrer das atividades. Deverão ser pensadas e criadas condições necessárias e favoráveis à aprendizagem, não esquecendo, no entanto, a reflexão junto dos alunos e a sua implicação no processo.</p> <p>A aluna Dulce Oliveira, estagiária em contexto de primeiro ciclo, refere a questão da liderança como um papel de extrema importância em sala de aula. Ainda que seja efetivamente importante que o professor se saiba assumir como elemento do processo, parece-me fundamental salientar que,</p>

<p>deve realizar que auxiliam a sua gestão na sala de aula.</p> <p>A construção de uma planificação cuidada e rigorosa leva a que o professor reflita sobre aspetos relativos ao tempo das atividades, à sua sequência lógica e à organização do espaço e dos alunos e , está a tomar decisões importantes que vão afetar a gestão da sala de aula.</p> <p>Uma outra medida que vai influenciar a gestão do docente na sala de aulas é a capacidade de construir comunidades de aprendizagem produtivas, ou seja, a capacidade do professor de auxiliar a turma a constituir-se como um grupo, dar a importância à motivação dos alunos e promover um diálogo honesto e aberto entre os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem (professores, alunos, auxiliares, entre outros), fomentando um clima de respeito e confiança (Arends, 2008).</p> <p>Estas atividades dos docentes que facilitam a gestão da sala de aula estão dentro do plano da gestão preventiva. Esta perspectiva baseia-se no facto de que através de uma boa planificação, realizando aulas relevantes e interessantes e de um ensino de qualidade e eficaz levam à resolução de muitos problemas da sala de aula (Arends, 2008).</p> <p>A motivação dos alunos para uma aula ou uma tarefa assume, também, um papel central na gestão da sala de aula. Ao mostrarem interesse e entusiasmo pela aprendizagem e pelo desempenho escolar vão estar envolvidos na aula ou nas tarefas (Pajares & Schunk, 2001, citados por Guimarães & Boruchovitch, 2004).</p> <p>Ao estarem motivados, os alunos, vão-se envolver ativamente no processo de aprendizagem, mostrando-se persistentes na realização de atividades desafiadoras, despendendo o máximo de esforço, empenho e concentração na</p>	<p>“embora o principal papel de liderança na sala de aula esteja entregue ao professor, outros líderes estão igualmente presentes. Em larga medida, a base de influência a partir da qual o professor actua, determina o clima social da sala de aula” (Sprinthall & Sprinthall, 2001). Uma liderança eficaz pressupõe que o professor demonstre um comportamento flexível e capacidade para perceber quais os comportamentos necessários em cada momento, de modo a que a turma funcione com mais eficácia. É igualmente importante que cada aluno compreenda o seu papel na sala de aula e na equipa que integra, procurando intervir do modo que é esperado. A dinâmica das relações entre os diferentes elementos que integram a turma deve estar bem definida, de modo a que cada aluno responda de forma consistente com as expectativas que foram criadas para ele.</p> <p>De um modo muito pessoal, enquanto professora do primeiro ciclo, acredito que a criação de condições favoráveis à aprendizagem passará, em larga escala, pela implicação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e pelo aumento da motivação dos mesmos nas tarefas que lhes são propostas. Segundo Zabalza, “...às vezes, pode ser mais interessante, e como tal podemos propor, criar um determinado grau de incerteza que ponha os alunos face à necessidade de não apenas fazer a tarefa, como de a organizar, dotando-a de objetivos próprios” (2003, p. 155). Um aluno participativo e implicado estará, à partida, mais dedicado à tarefa que ele próprio ajudou a “construir”.</p> <p>Uma das formas de evitar o aparecimento de comportamentos menos adequados por parte dos alunos, passa pelo despertar, manter e focalizar a atenção dos alunos, recorrendo a estratégias diversificadas e ao controlo dos fatores objetivos e subjetivos que poderão estar na origem da falta de atenção do aluno. Ao professor cabe a tarefa de “saber o que deverá fazer para que os</p>
---	---

realização das mesmas. Durante todo este envolvimento, usam estratégias diferenciadas e adequadas à situação, procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio. Quando os alunos estão envolvidos demonstram entusiasmo na realização das tarefas e orgulho nos resultados do seu trabalho e dos seus desempenhos, permitindo-lhes superarem-se a si mesmos e desenvolvendo as suas habilidades e conhecimentos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Para além da motivação, existe outra estratégia que os professores utilizam para a uma boa gestão da sala de aula, é ela o recurso ao reforço. Segundo a perspectiva behaviorista proposta por Skinner (1956) citado por Arends (2008), há uma valorização dos reforços positivos e negativos, sendo, que por experiência, se verifique que os reforços positivos tragam melhores efeitos. O reforço positivo é um estímulo (recompensa) que aumenta a probabilidade e frequência de determinado comportamento (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Estes reforços positivos, são normalmente dados, pela estagiária, através de *feedbacks* positivos e elogios relativamente ao desempenho dos alunos nas tarefas ou, ainda, devido ao seu bom comportamento na realização das mesmas. Para além deste reforço através de *feedbacks*, neste período de estágio, a formanda utilizou medalhas de empenho, para reforçar o bom comportamento durante as atividades. Este reforço positivo pode, também, ser dado a partir de notas, elogios e privilégios. O docente pode, ainda, recorrer à punição positiva, em que o docente retira algo à criança tentando extinguir um comportamento (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

alunos prestem atenção ao que se faz, se impliquem nisso e que essa implicação se mantenha apesar dos inumeráveis estímulos distractores e ruídos comunicacionais que, sem dúvida, acabarão por surgir.” (Zabalza, 2003). O mesmo autor refere diversos aspetos importantes para que o professor consiga que os alunos se mantenham focados e empenhados nas tarefas, como o são o uso de humor, o fator “novidade”, as referências pessoais, o uso de diferentes recursos, etc.. O uso de qualquer uma destas estratégias poderá funcionar de acordo com a “gestão preventiva” a que a aluna Dulce Oliveira se refere, evitando o surgimento de comportamentos que prejudiquem as tarefas escolares.

O aparecimento de atitudes menos corretas e comportamentos perturbadores deverá ser controlado, evitando um crescendo no grupo turma. Parece-me fundamental reforçar a ideia salientada pela aluna Dulce Oliveira, quando esta indica que os alunos devem conhecer os códigos utilizados pelos docentes para limitação de atitudes incorretas. Ao aluno deve ser dada toda a informação de forma clara e objetiva. O aluno deve ser conhecedor das regras de conduta, sendo estas, preferencialmente, debatidas em contexto de sala de aula por todos os alunos, de modo a que haja um comprometimento por parte dos mesmos. As estratégias referidas pela aluna foram utilizadas em contexto de sala de aula tendo produzido o efeito pretendido e a aluna conseguiu gerir as atividades conforme planeado.

Creio que a intervenção em sala de aula foi muito produtiva para a aluna, tendo esta desenvolvido as suas capacidades e competências e iniciado as suas vivências enquanto docente.

Um docente, em contexto real, realiza sempre a gestão preventiva em sala de aula, uma vez que cria condições para o bom funcionamento das aulas antecipadamente. Assim, surgem uma série de atitudes que o professor toma, no sentido de regular os comportamentos dos alunos. O professor para prevenir vários problemas e interrupções pode e deve criar, em parceria com os seus alunos, um conjunto de regras e procedimentos que orientam o comportamento em sala de aula desses indivíduos. Assim, é necessário concretizar em regras diversos fatores como: o movimento dos alunos, as conversas dos alunos e os tempos mortos (Arends, 2008). Após criadas as regras com os alunos e o seu respeito pelas mesmas, o professor necessita de manter a consistência no seu cumprimento. Isto é, o professor deve fazê-las cumprir, sendo que se, por vezes, não forem respeitadas, rapidamente os alunos deixam de as cumprir. Por exemplo: se o professor define que durante a aula não se pode ir à casa de banho e deixa um dos alunos ir, rapidamente mais alunos pedirão para ir. Neste sentido, muitos professores criam escalas e materiais de avaliação e auto avaliação, permitindo o respeito e o cumprimento das regras definidas, auxiliando-os, também, na gestão da turma, estas podem servir de reforço positivo ou punição positiva. O professor pode, também, em conjunto com os alunos criar sinais que auxiliem a gestão dos comportamentos na sala. Sempre que o professor realiza certo gesto os alunos terão de realizar uma ação. Como por exemplo: se alguns alunos da turma estão a conversar e o professor fecha a mão, todos devem calar-se. Para que a sinalética resulte, todos os alunos devem conhecer os códigos do professor sendo capazes de o respeitar, daí a importância

<p>da criação desse código em conjunto com os alunos (Arends, 2008).</p> <p>Neste período de estágio, a formanda reflete sobre estes aspetos enquanto planifica para que seja possível um bom funcionamento das atividades, recorrendo, ainda, ao reforço positivo, envolvendo e valorizando o esforço e empenho dos alunos nas atividades. Estas estratégias, geralmente têm resultado, sendo que as aulas decorrem com normalidade. Por vezes, os alunos gostam tanto de realizar uma atividade que ficam muito excitados. Trazendo, por vezes, dificuldade na gestão da aula. Para resolver esta situação, normalmente, a formanda refere que não vão iniciar ou terminar a tarefa se não se acalmarem e voltarem ao normal.</p> <p>Para professores principiantes, a gestão da aula, não é uma tarefa fácil, mas ao estar a intervir em contexto real e o contacto constante com os alunos, levam a que eles desenvolvam competências e capacidades nesta área. No entanto, este contacto e intervenção em contexto real levam ao desenvolvimento profissional em diversos níveis, e não só, ao nível de gestão da turma. É neste período que o docente principiante toma decisões sobre a sua identidade profissional.</p>	
---	--

Referências bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). *O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação* in *Psicologia: Reflexão e Crítica* (2004).
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Observações:

A narrativa colaborativa é, sem dúvida, uma excelente estratégia para construir o nosso saber profissional e transformar as nossas práticas. A partilha de saberes, de experiências e de perspetivas é essencial num processo de formação como este e no desenvolvimento profissional (e humano) da formanda e das formadoras.

O tema escolhido pela Dulce é muito pertinente e acho muito interessante a forma como os comentários da formanda e da orientadora cooperante se completam.

Anexo A11- Planificação de 3 a 5 de dezembro

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia _____

Orientador(a) Cooperante: Francisca Azevedo _____ **Turma/Ano** 3ºC _____

Estagiária: Dulce Oliveira _____

Estagiária(o) observada(o): Dulce Oliveira _____

Data de observação: De 3 a 5 de dezembro

Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Dia 3 de dezembro – Quarta-Feira				
O fio condutor durante toda a semana vai ser o tema natal. Sendo que os jogos que se irão realizar foram propostos pelo Pai Natal, ou seja, a turma do 3º C irá ser o grupo que vai testar os jogos que o Pai Natal propôs.				
Início: 08h30' Fim: 08h40' Duração: 10' Início: 08h40'	Área disciplinar: Matemática Atividades de consolidação da matéria.	Inicialmente os alunos copiam o plano de aula do quadro interativo. <u>Plano de aula:</u> Jogo da Glória Atividade: O Jogo da Glória	-Medalhas em papel autocolante,	Modalidade de avaliação: Observação direta

<p>Fim: 09h30' Duração: 50'</p> <p>Início: 09h45' Fim: 10h45' Duração: 60'</p>	<p>Domínios: -Números e operações -Organização e tratamento de dados</p>	<p>Neste jogo as crianças jogarão por grupos, cada grupo terá o seu “boneco” (garrafa de água com uma cor) que marcará a casa em que estão. Através do lançamento de um dado, sairá o número de casas que tem que andar. Cada grupo responde à vez, o primeiro grupo a responder é aquele que retirou o maior número no primeiro lançamento do dado. Todas as casas do jogo terão perguntas para responder.</p> <p>Estratégia: Para motivar os alunos para o jogo, no final serão distribuídas medalhas para os alunos que se tiverem comportado bem e se tenham empenhado durante o jogo.</p>	<p>-Tabuleiro, -Peões.</p>	<p>Instrumentos de avaliação - Grelha de verificação do comportamento</p>
<p>Início: 14h15' Fim: 14h25' Duração: 10'</p>	<p>Área disciplinar: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p>	<p>Inicialmente os alunos copiam o plano de aula do quadro interativo.</p>		<p>Modalidade de avaliação: Observação direta</p>

<p>Início: 14h25' Fim: 14h40' Duração: 15'</p>	<p>Objetivos: Organizar os conhecimentos do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos. • Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como eventuais subtemas. 	<p>Plano de aula: Leitura e interpretação do texto “Dia de Natal” (manual, pág. 60 e 61). O convite: regras de escrita (manual, pág. 62 e 63).</p> <p>Atividade: Leitura do texto. As crianças realizarão duas leituras silenciosas do texto.</p> <p>Estratégias: Após as duas leituras silenciosas, pedir-se-á aos alunos para lerem em voz alta.</p>	<p>-Manual</p>	<p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da leitura. - Grelha de verificação do comportamento
<p>Início: 14h40' Fim: 15h00' Duração: 20'</p>		<p>Atividade: Levantamento de vocabulário e questões de interpretação. Após a leitura em voz alta por parte dos alunos, eles identificam as palavras no qual não compreendem o seu significado e este será explicado oralmente para toda a turma. De seguida a este levantamento, serão realizadas algumas perguntas sobre o texto, verificando a compreensão do mesmo por parte dos alunos. Após serem realizadas as questões elaboradas pela formanda, será</p>	<p>-Manual</p>	

<p>Início: 15h00' Fim: 15h15' Duração: 15' Início: 15h30' Fim: 15h40' Duração: 10'</p>		<p>realizado o questionário da página 61 do manual.</p> <p>Estratégias: As respostas às primeiras questões serão realizadas oralmente, sendo que ao questionário, os alunos terão de responder por escrito. A realização da página 61 do manual será feita em conjunto, uma vez que já fizemos a interpretação do texto oralmente.</p> <p>Atividade: “O convite” Nesta atividade, vai ser apresentado um prezí, com diferentes tipos de convites. A partir da análise e da comparação de cada um dos convites, os alunos serão capazes de saber, através do raciocínio indutivo, quais as características e informações que devem constar sempre no convite. interativo diferentes tipos de convite. Após terem conseguido discriminar todas as informações que todos os convites devem ter, será colocado no quadro branco e no quadro interativo um convite em tamanho grande, onde os alunos, têm de destacar as partes</p>	<p>-Prezi com os diferentes convites. -Cartolina com um exemplar de convite -25 exemplares do convite para os alunos colarem no caderno.</p>	
---	--	---	--	--

<p>Início: 15h40' Fim: 16h30' Duração: 50'</p>		<p>fundamentais. Este vai ser a síntese de como se pode escrever um convite e que elementos todos os convites devem apresentar.</p> <p>Este convite, após terem sido destacados todos os elementos, será exposto na sala de aula.</p> <p>Para além deste convite, em tamanho grande, será distribuído pelos alunos, um igual em tamanho pequeno, já com os elementos destacados, para todos os alunos ficarem com uma síntese no seu caderno.</p> <p>Estratégias: A partir da leitura e verificação de cada convite apresentado, existirá um diálogo onde os alunos conseguirão dizer quais os elementos que devem constar num convite.</p> <p>Atividade: “Convite ao Pai Natal” Nesta atividade, cada aluno, irá escrever um convite ao Pai Natal, para estar presente na Festa de Natal do Colégio Novo da Maia. Este convite</p>	<p>-25 cartões pequenos para copiarem o convite.</p>	
---	--	---	--	--

	<p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivo: Escrever textos diversos Escrever convites.</p>	<p>tem de ter as informações essenciais que estudaram na hora anterior.</p> <p>Estratégias: Primeiramente cada aluno escreverá o convite no caderno. Depois passará o convite para um folha (dada pela docente), tendo de o ilustrar.</p> <p>Estes postais irão ser expostos à porta da sala de aulas. Permitindo que a comunidade escolar e posteriormente os pais tenham acesso aos trabalhos realizados pelos alunos do 3ºC.</p>		
Dia 4 de dezembro – Quinta-Feira				
<p>Início: 8h30’ Fim: 9h30’ Duração: 60’</p>	<p>Área disciplinar: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as tabuadas corretamente. • Utilizar corretamente a expressão “multiplo de”. 	<p>Os alunos entram em sala de aula e retiram os estojos.</p> <p>Plano de aula: Realização da ficha de avaliação formativa.</p> <p>Atividade: Realização da ficha de avaliação formativa (parte 1).</p> <p>Atividade: Realização da ficha de avaliação formativa (parte 2).</p>	<p>-Ficha de avaliação formativa (parte 1).</p> <p>-Ficha de avaliação formativa (parte 2).</p>	

<p>Duração: 60'</p>	<ul style="list-style-type: none">• Calcular mentalmente produtos por 10, 100 ou 1000.• Efetuar a multiplicação de um número com um algarismo por um número com dois algarismos.• Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.• Utilizar estratégias de cálculo mental para a multiplicação.• Utilizar os algoritmos da adição, subtração e multiplicação, envolvendo números até um milhão. <p>Domínio: Organização e tratamento de dados</p>			
----------------------------	--	--	--	--

<p>Início: 11h00 Fim: 11h10' Duração: 10'</p> <p>Início: 11h10' Fim: 11h30' Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representar e tratar dados através de gráficos, tabelas e diagramas. • Utilizar e interpretar diagramas de caule-e-folhas. • Identificar frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude. • Resolver problemas envolvendo a análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude. <p>Área disciplinar: Estudo do Meio</p> <p><u>Domínio:</u> "À descoberta de si mesmo"</p>	<p>Inicialmente os alunos, entram na sala de aula e copiam o plano de aula do quadro interativo.</p> <p><u>Plano de aula:</u> Jogos lúdicos de consolidação.</p> <p>Atividade: "Caça ao órgão" Nesta atividade os alunos terão a imagem do sistema digestivo e urinário incompletos, tendo os órgãos de cada um misturados. Os alunos</p>	<p>-3 sistemas para completar e localizar.</p>	
--	--	--	--	--

<p>Início: 11h30' Fim: 12h00' Duração: 30'</p> <p>Início: 13h15' Fim: 13h25' Duração: 10'</p>	<p><u>Subdomínio:</u> O seu Corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns dos órgãos dos aparelhos digestivo, circulatório e respiratório. <ul style="list-style-type: none"> ○ Localizar esses órgãos em representações do corpo humano <p>Área disciplinar: Português</p>	<p>terão de colocar os respetivos órgãos no sistema e no local correto.</p> <p>Estratégias: Nesta atividade vamos ter dois sistemas (digestivo e urinário). Nestes faltam-lhes alguns órgãos, que os alunos terão de colocar no sistema e na ordem correta.</p> <p>Atividade: “Descobre a palavra” Esta atividade consiste na realização de palavras cruzadas, relacionada com os órgãos dos sistemas digestivo, respiratório e circulatório.</p> <p>Estratégias: Os alunos primeiramente terão de realizar o exercício sozinhos, sendo posteriormente corrigido no quadro interativo.</p> <p>Os alunos entram, sentam-se e passam o plano de aula que será projetado no quadro interativo.</p> <p><u>Plano de aula:</u> Realização de um exercício ortográfico.</p>	<p>-Palavras cruzadas</p>	
---	--	---	---------------------------	--

<p>Início: 13h25' Fim: 13h15' Duração: 50'</p>	<p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivo: Escrever textos narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar um exercício ortográfico após de reler o texto. 	<p>Atividade: Realização do exercício ortográfico.</p> <p>Estratégias: Antes de iniciar o ditado, os alunos terão tempo para reler todo o texto, uma vez que não sabem até onde irá ser realizado. Simultaneamente a esta leitura será dada, aos alunos, uma folha de linhas onde realizarão o respectivo exercício. A estagiária irá ler o texto de forma a que todos consigam acompanhar, voltando atrás se necessário. Após todos terem acabado de escrever o exercício terão de ilustrar o texto.</p>	<p>-Manual</p>	
<p>Dia 5 de dezembro – Sexta-Feira</p>				
<p>Início: 8h 30' Fim: 8h 40' Duração: 10'</p>	<p>Hora da Leitura e da Escrita</p> <p><u>Domínio:</u> Leitura e Escrita</p>	<p>Os alunos passarão o plano de aula do quadro interativo.</p> <p><u>Plano de aula:</u> Continuação da exploração do conto “O Senhor do seu Nariz” Resolução da página 6 do guião.</p>	<p>-Livro: “O Senhor do Seu Nariz”, -Guião de leitura.</p>	
<p>Início: 8h 40' Fim: 9h 30'</p>	<p><u>Objetivo:</u> Ler em voz alta palavras e textos</p>			

<p>Início: 13h 25' Fim: 14h 15' Duração: 10'</p>	<p>Objetivo: Explicar aspectos fundamentais da fonologia do português.</p> <p>Objetivo: Conhecer propriedades das palavras</p> <p>Objetivo: Analisar e estruturar unidades sintáticas</p>	<p>Atividade: “Quem quer saber português” Esta atividade consiste na resposta a um questionário, que tem por base o Jogo “Quem quer ser milionário”. É assim, um jogo de respostas de escolha múltipla. Este será jogado por grupos dando oportunidades de todos os alunos responderem às questões. Existindo um sistema de pontuação.</p> <p>Estratégias: Os alunos realizarão o jogo por grupos. Dentro dos grupos cada aluno responde uma vez. Quando todos os elementos do grupo já tiverem respondido, volta a responder o primeiro elemento que deu a resposta. As questões, assim, como as opções, estarão a ser projetadas no quadro interativo. O sistema de pontuação consiste em por cada resposta certa cada grupo recebe dois pontos. No entanto, se responderem fora da vez ou tiverem algum comportamento menos</p>	<p>-Jogo: “<i>Quem quer saber matemática</i>”.</p>	
---	--	--	--	--

<p>Início: 15h 30' Fim: 15h 40' Duração: 10'</p> <p>Início: 15h 40' Fim: 16h 15' Duração: 35'</p>	<p>Apoio ao estudo: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados</p>	<p>adequado, será retirado ao grupo um ponto.</p> <p>Os alunos entram na sala após o intervalo, sentam-se e passam o plano de aula que estará projetado no quadro interativo. Plano da aula: Jogo lúdico de consolidação de conteúdos.</p> <p>Atividade: “Quem quer saber matemática?” O Pai Natal criou o mesmo jogo, mas com duas partes diferentes, a parte de matemática e a parte de português. Como o 3º C é a turma teste destas atividades irá experimentar os dois jogos. Assim, os dois jogos terão as mesmas regras.</p> <p>Estratégias: Os alunos realizarão o jogo por grupos. Dentro dos grupos, cada aluno responde uma vez. Quando todos os elementos do grupo já tiverem</p>		
---	---	--	--	--

<p>Início: 16h 15' Fim: 16h 30' Duração: 15'</p>		<p>respondido, repete-se a ordem das pessoas que responderam.</p> <p>Atividade: Realização da avaliação do comportamento semanal. Por esta atividade ficou responsável a professora cooperante.</p>		
---	--	--	--	--

OBSERVAÇÕES

03-12-2014

Matemática:

- Atividade interessante. Peço-lhe para disponibilizar, logo que possa, os materiais, nomeadamente as perguntas que irá colocar.

Português:

- Como vai trabalhar o manual? Deve pensar numa forma criativa de o fazer. Qual é o texto? Veja se consegue o livro na biblioteca. Posso até o ter eu em casa ou no gabinete. Esta quadra aponta para a magia, as luzes... Vamos tentar fazer da leitura um momento diferente.

- Pensar numa atividade prévia. Se tiver o livro, poderá trabalhar a capa por exemplo.

Poderá também projetar a imagem no quadro interativo.

- Para a interpretação, uma vez que a atividade vai ser realizada em conjunto nos dois momentos (oral e escrito), penso que seria mais eficaz se fizesse tudo ao mesmo tempo. Pergunta a pergunta.

- Atividade “O convite” e “Convite ao pai natal” Muito interessante. (Pode depois enviar-me o link do prezi?). Deve trabalhar a estrutura do convite e trazer um convite ou construir um exemplo com os alunos.

04-12-2014

Matemática:

- Quem vai fazer a ficha de avaliação?

Estudo do Meio:

- Atividade interessante. Boa sequência.

Português:

- A componente só tem 10 minutos?!

05-12-2014

Português:

- Pensar numa forma criativa de ler e trabalhar o conto.

Apoio ao estudo de Português:

- Atividade muito interessante. (Tenho o template e animações do “Quem quer ser milionário?”. Posso disponibilizar.)

Apoio ao estudo de Matemática:

- Consegue mudar alguma coisa na atividade? Para ser um pouco diferente da anterior?

Observações gerais:

- Rever escrita
- Descrever um pouco mais o percurso da aula

Anexo A12- Exemplar de Guião de Pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador(a) Cooperante: Francisca Azevedo

Turma/Ano: 3ºC

Estagiária: Dulce Oliveira

Estagiária(o) observada(o): Dulce Oliveira

Data de observação: 2015 / 01 / 22

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

A atividade pedagógica baseia-se nos conteúdos programáticos da disciplina de Estudo do Meio, no 3º ano de escolaridade, esta temática faz parte do bloco “À descoberta do ambiente natural” e mais concretamente à utilidade das plantas para o ser humano.

Neste sentido será realizado um diálogo, entre a estagiária e os alunos, baseado na exploração de um powerpoint e em alguns materiais trazidos para a aula, sobre a temática. Serão trazidas materiais já fabricados através das plantas como camisola de algodão e de linho e ainda algumas plantas. Estas plantas servirão para explorar para que servem as mesmas complementando o recurso.

De seguida será realizado um sabão de glicerina, com um mirtilho, no centro. Esta atividade surgiu do interesse das crianças por atividades dinâmicas e em que se relacione com experiências. Assim, e como refere Andrade & Massabni (2011), é no ensino básico que os alunos devem construir uma visão científica, sendo que esta atividade e, particularmente permite verificar o assunto que estamos a abordar e permite verificar como se fazem sabonetes. Assim, desenvolvem o seu conhecimento sobre o mundo e mais importante aprendem a fazer e podem experimentar esta experiência de novo em casa com os pais.

Para além desta importância, este tipo de atividades, despertam o interesse e motivação das crianças. Estas atitudes verificam-se através do comportamento, esforço, persistência e verbalizações dos alunos durante a realização da tarefa (Ribeiro, 2001).

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

Uma das dificuldades que se poderá sentir durante a realização das atividades será gerir o grupo enquanto vou pelos lugares colocar a glicerina em cada forma, uma vez que como a glicerina está quente é perigoso serem os alunos a colocar nas formas. Para gerir o grupo, utilizar-se-á os quadros de registo de comportamento individuais presentes na sala de aula. Se considerar que o comportamento de um elemento da turma não é o mais correto, passarei o nome da taça para o verde e assim sucessivamente para as outras cores (amarelo e vermelho).

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Considero ser relevante observar na formanda a sua postura (tom de voz, presença na sala, vocabulário utilizado) durante as atividades, uma vez que esta postura vai influenciar a atenção e o comportamento dos alunos durante as atividades. Outro aspeto importante será a capacidade da formanda gerir a turma, durante a atividade experimental, não permitindo a dispersão dos alunos que ainda não tenham recebido a glicerina derretida. Esta gestão é importante, pois faz com que os alunos não desmotivem. Segundo Arends (2008), os aspetos suprarreferidos influenciam diretamente os alunos e o funcionamento da aula.

Para além destes aspetos considera-se essencial observar a capacidade de flexibilidade em relação à sua planificação, ou seja, se a formanda é capaz de responder eficazmente a imprevistos que surgem da prática pedagógica.

Referências Bibliográficas:

Andrade, M., Massabni, V. (2011). *O desenvolvimento de atividades práticas na escola: uma desafio para os professores de ciências*. Obtido de SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000400005&script=sci_arttext.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.

Ribeiro, F. (2001). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. In Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. Acesso em 18 de novembro de 2014, disponível em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_05_03_FR.htm.

Anexo A13- Narrativa Individual

Escola Superior de Educação
Prática Pedagógica Supervisionada

Narrativa Individual

Prática Pedagógica Supervisionada
Mestranda: Dulce Oliveira nº3100336
Supervisora: Lucie Oliveira

Porto, 14 de Novembro de 2014

Na formação de professores é essencial a realização de reflexões, uma vez que elas fazem referência a aspectos relacionados com a nossa prática, permitindo melhorá-la e torná-la cada vez mais adequada. Assim, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, é proposto a realização de uma narrativa individual, onde expomos as nossas preocupações e desejos neste contexto educacional que é o 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) e onde referimos a metodologia que orienta a nossa ação, como pensamos, sentimos e atuamos na prática, e ainda o que já realizamos no estágio que seja relevante para a nossa formação.

Segundo Donald Schön (2000), a reflexão realiza-se em três momentos distintos: antes da ação, na ação e pós ação. Estes momentos dão origem à reflexão prospetiva, interativa e retrospectiva. A primeira diz respeito ao processo de planificação, uma vez que se realiza antes da ação e nos permite antevê-la, adaptando-a ao contexto. A segunda, a interativa, realiza-se no momento em que estamos em prática, e estamos constantemente a refletir se as estratégias utilizadas estão a ser as adequadas e se estão a ter o efeito desejado, sendo possível a alteração da estratégia no momento. A adequação no momento da ação em que se realiza a ação vai melhorando com o tempo, uma vez que é com a experiência de atuar em diferentes contextos que conhecemos a realidade e estamos mais preparados para adaptar a nossa planificação durante a ação. A última refere-se a uma reflexão realizada após a ação, esta é a reconstrução mental e analítica da nossa ação. Através dela é possível repensar a nossa prática no sentido de a transformar, sendo cada vez melhores docentes. Estes três momentos permitem a criação de uma meta reflexão, esta permite-nos um maior distanciamento do momento da nossa ação e ajuda-nos a encontrar outras soluções para os problemas surgidos da prática (Schön, 2000).

É através da realização sistemática de reflexões e constantes alterações que nos tornamos investigadores da *praxis* docente e mais especificamente investigadores da nossa própria ação e não da prática de outros (Alarcão, 1996).

As narrativas individuais demonstram e revelam a capacidade do narrador refletir sobre a sua ação passada e na presente, para a ação futura (Sá-Chaves, 2000), tornando-as uma metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e contextualizado, direcionado para a emancipação de professores e alunos (Vieira & Moreira, 2011).

Esta narrativa individual vai refletir e incidir sobre os medos, receios e desafios sobre a prática pedagógica no 1ºCEB, o processo de ensino e de aprendizagem que privilegiamos, os quadros de referência que orientam a nossa prática e aspetos relacionados com a prática já implementada no processo de formação mais concretamente no contexto de estágio.

O 1º CEB tem características muito específicas e distancia-se, grandemente, do contexto anterior (pré-escolar). Este ciclo é mais complexo, onde os professores têm de ser capazes de desenvolver o programa e o currículo de forma integrada e integradora, desenvolvendo as capacidades dos alunos de forma holística e proporcionando momentos de aprendizagem significativa e motivadora. Este aspeto à partida parece simples de resolver, mas realmente não o é. Existem muitas perguntas e opções que os professores têm que tomar em prol da aprendizagem dos seus alunos, independentemente da forma como nós aprendemos ou nos sentimos mais confortáveis. Assim, a aprendizagem tem como foco central os alunos, como eles aprendem, o que gostam de fazer, permitindo ao professor motivar e estimular as crianças. Na minha opinião, este é um dos maiores desafios deste contexto educacional.

Diversificar, motivar e fazer com que os alunos aprendam é uma tarefa difícil que enquanto docentes temos de ter consciência. Temos de pensar sempre no benefício das crianças tendo em conta a turma em específico e quais as estratégias mais adequadas. Como docentes sabemos que não existem receitas e só pondo em prática as estratégias é que temos a noção se elas realmente funcionam ou não. Este aspeto levanta algum receio, uma vez que vamos ser corresponsáveis pela aprendizagem e

desenvolvimento daquela turma, daqueles alunos, sendo necessário um grande empenhamento na planificação das aulas.

Outro receio, que vejo na prática do contexto de 1º ciclo, é encontrar diversas estratégias que motivem as crianças, pois temos de ter em conta a turma onde nos inserimos e o conhecimento de estratégias diversificadas. Considero este receio ultrapassado, uma vez que tivemos a oportunidade de numa aula de PPS contactar com alguns destes recursos essenciais para a motivação dos alunos. Na minha prática considero ter utilizado várias estratégias neste sentido proporcionando diferentes momentos de aprendizagens aos alunos. A meu ver, os alunos têm respondido bem às estratégias, embora fiquem tão entusiasmados que não consigam controlar a excitação que sentem.

Enquanto docente privilegio a perspectiva o sócio construtivista, defendida por Vygostky como pilar da minha ação pedagógica. Esta perspectiva dá relevância às interações entre os indivíduos, sendo o desenvolvimento e construção dos conhecimentos e saberes melhorados pelos processos de colaboração entre esses indivíduos, ou seja, entre as crianças e os adultos que compõem a equipa educativa. Assim sendo, o docente tem a responsabilidade de observar, planear e promover atividades estimulantes e desafiantes que possibilitem o máximo desenvolvimento das capacidades das crianças (Boiko & Zamberlan, 2001). Assim, como já foi referido, o aluno, deve ser o foco central da nossa preocupação., tendo em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos, a diferenciação pedagógica e a flexibilidade na planificação.

Estando quase a meio do período definido para estágio, é essencial realizarmos a reflexão sobre a nossa prática até ao momento. Estando sem par pedagógico no estágio, não considero ser um aspeto negativo, uma vez que me permite um maior desenvolvimento das capacidades de docência e da reflexão sobre os aspetos relacionados com a prática docente.

Neste período de estágio, ainda não tive muitas oportunidades de realmente planificar as atividade. Somente, quando lecionei três dias tive a liberdade de planificar as minhas atividades recorrendo a diversas estratégias. Assim, até ao momento intervi

poucas vezes, apesar de ter consciência de aspetos que já tenha que melhorar. Até ao momento já utilizei estratégias variadas, sendo a mais utilizada o recurso ao jogo. O jogo pode ser utilizado, em contexto escolar, com diferentes metodologias e finalidades. Segundo Brougère citado por Lima (2008), o jogo é um recurso que seduz a criança, permitindo encorajá-la e motivá-la para a construção de conhecimentos. Para que o jogo tenha efeito nas crianças ele deve ir ao encontro da idade e do interesse das crianças. Este recurso assume extrema importância, uma vez que permite aos alunos testarem os conhecimentos e saberes já construídos sem se aperceberem e permitem ao professor detetar as áreas de intervenção prioritárias, isto é, as áreas onde os alunos demonstram mais dificuldades, permitindo no futuro incidir sobre esses pontos e ajudar o(s) aluno(s) a superar essas dificuldades (Lima, 2008).

Em relação à minha prática em contexto, considero que tenho dado importância à diferenciação pedagógica, uma vez que as planificações realizadas espelham atividades para os alunos que acabam as tarefas mais rapidamente. Apesar deste aspeto devo ter mais em conta, um aluno, que necessita de um apoio mais individualizado tendo de lhe dar maior atenção na realização das tarefas. Este aspeto já está a ser superado aos poucos, uma vez que a turma tem cada vez mais autonomia na realização de atividades.

Outro parâmetro que considero ter de melhorar é o envolvimento das famílias no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que até ao momento, ainda não realizei qualquer atividade que os envolva diretamente. Futuramente este aspeto terá sido levado em conta e serão realizadas atividades de articulação entre a escola e a família. A participação das famílias em contexto escolar é fundamental e importante pois é através da estreita relação entre a escola e a família que se vai promover a formação e o desenvolvimento da criança. Para isto é necessário que o professor incentive a participação das mesmas no processo educativo estabelecendo relações de confiança e bem-estar. Assim, o docente deve partilhar anotações e histórias que demonstrem as competências e conquistas das crianças, estimular o diálogo com as

famílias através de reuniões, dar a conhecer à família o que se desenvolve na escola e incetivar e motivar as famílias a participarem em atividades na sala de aula. Estas medidas levam a partilhas constantes entre as pessoas corresponsáveis pela educação dos filhos, levando a um clima de confiança, estando ao encargo do professor promover e motivar a participação das famílias (Hohmann & Weikart, 2004).

Outros aspetos relevantes para a prática docente que tenho de melhorar é a gestão do tempo, uma vez que os elementos da turma têm ritmos muito dispares, existem alunos que terminam as tarefas rapidamente e outros que demoram muito tempo a realizá-las, assim, devo encontrar um meio termo, em que permita que os mais atrasados terminem ou façam o maior número de tarefas. Tenho de ter a consciência que temos que avançar e por isso, devo corrigir os exercícios permitindo que todos tenham as mesmas oportunidades.

A minha postura em sala de aula e a forma como falo, é outro aspeto que devo melhorar, pois é necessário falar de forma clara e adequada à faixa etária com quem estamos a trabalhar.

Esta reflexão permitiu a consciencialização dos aspetos que tenho de melhorar, pois é através da reflexão sobre a prática que nos reconstruímos como docentes. Assim, a partir desta, posso promover alterações na minha ação em prol do melhor funcionamento das aulas e do desenvolvimento dos alunos.

Referências Bibliográficas:

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores.* Porto: Porto Editora.

Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva socio-construtivista na psicologia e na educação: brincar na pré-escola. Psicologia em Estudo* (p.51-58). Acesso em 5 de maio de 2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, J (2008). *O Jogo como recurso pedagógico em contexto educacional.* São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2008.

Sá-Chaves (2000). *Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de Supervisão.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

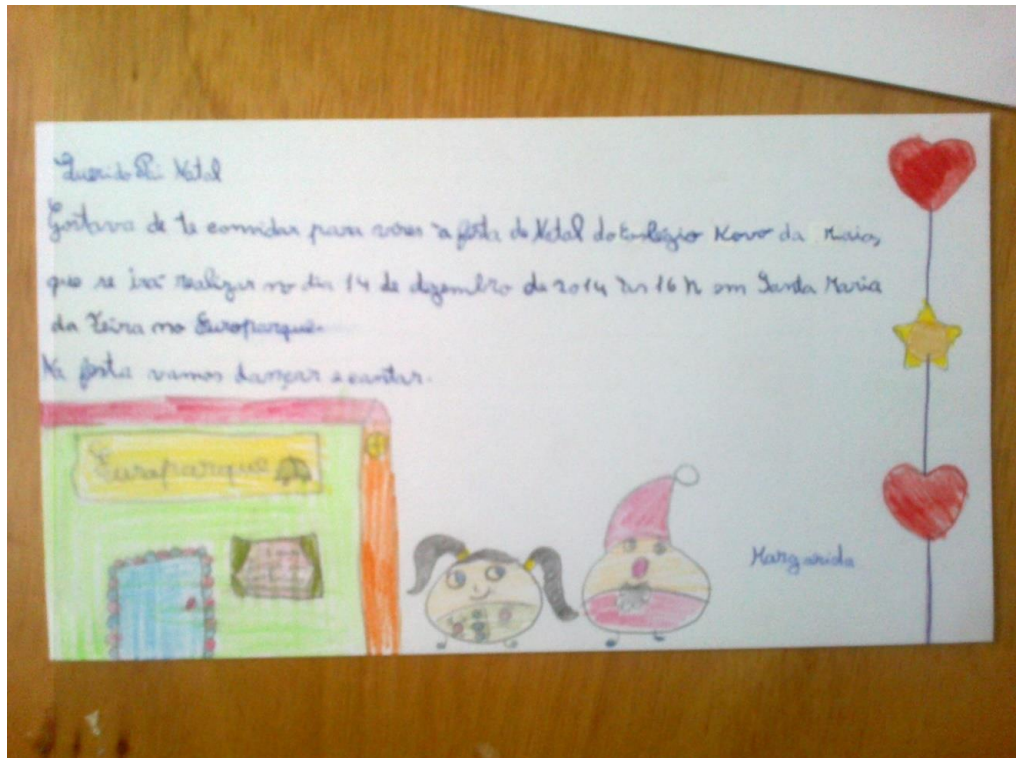
Schön, D. (2000). *Educando o professor reflexivo.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

Vieira, F & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora.* Lisboa: Ministério da Educação.

Observações:

- Apresenta um discurso claro, com algumas ideias pertinentes.
- Deve rever a escrita e a bibliografia.
- Faz uma ponte com a teoria e a sua experiência. Ótimo!
- Procura refletir de forma crítica. Deve fazê-lo de uma forma mais aprofundada.
- Salienta alguns aspetos com os quais teve particular atenção no momento de planificar e conceber atividades mas não explica o que a motivou.
- Pretende melhorar a sua postura, a forma como interage com os alunos e a gestão do tempo. De que modo ? Com que objetivo ?
- Gosto de a ver tão preocupada em melhorar a sua prática educativa.
- Sugestão de leitura: textos de Zeichner, Ribeiro e Vieira

Anexo A14- Fotos dos convites dos alunos expostos



Querido Pai Natal

Queria-te convidar para a minha festa de Natal do Colégio Novo da Maia. Esta festa irá realizar-se, dia 14 de dezembro de 2014, às 16 horas em Santa Maria da Feira.

Leonor Silva.

Querido Pai Natal

Queria-te pedir a minha festa de Natal que se realize! no dia 14 de dezembro de 2014 às 16 horas no Colégio Novo da Maia.

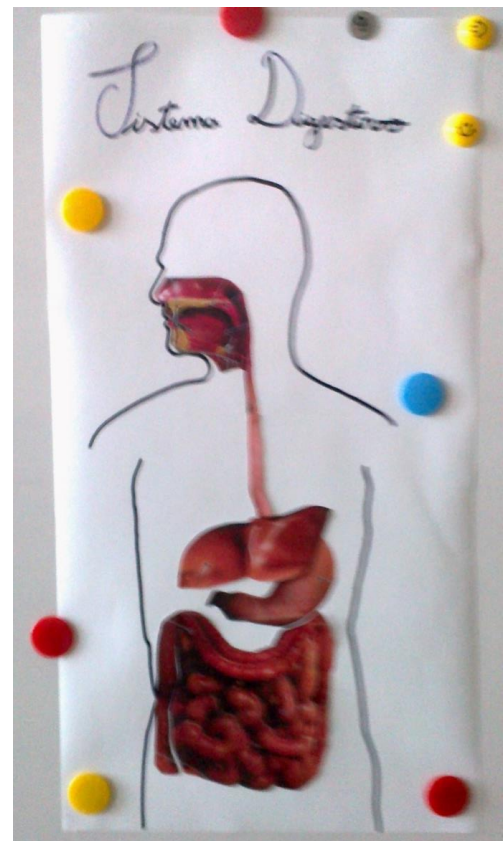
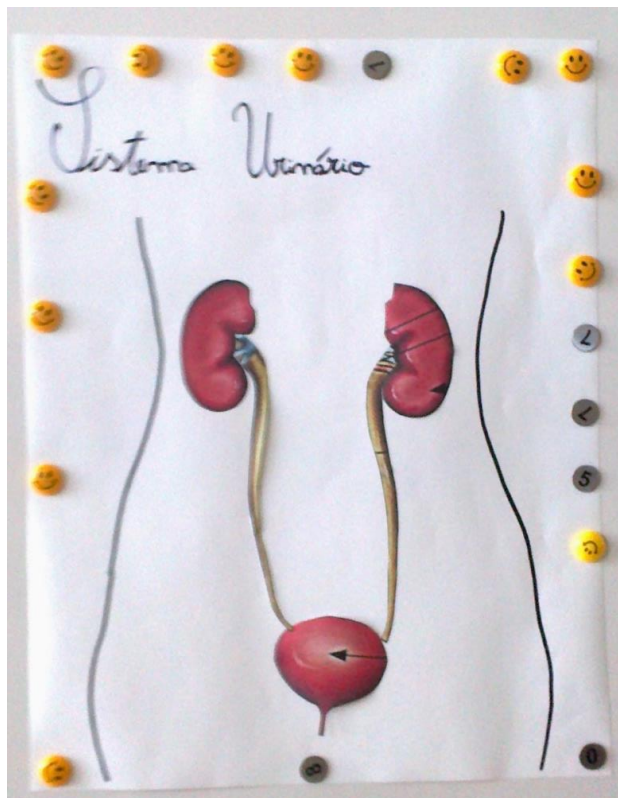
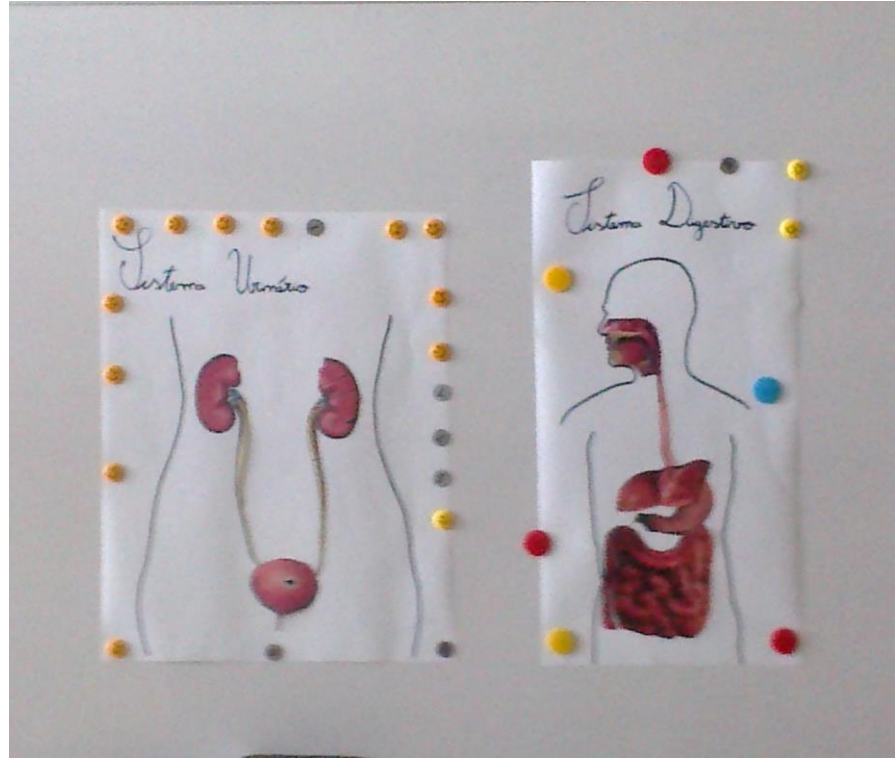
Queria receber muito a minha imaginação e apresentá-la a ti. No dia 14 de dezembro de 2014 às 16 horas.

de.
no Colégio

Afonso Silva



Anexo A15- Fotos do Sistema Digestivo e do Sistema Urinário completos



Anexo A16- Protocolo de fabrico de um sabonete de glicerina

Materiais:

- 1 kg glicerina
- 27 formas
- mirtilos
- fogão elétrico
- cafeteira

Modo de preparação:

- 1º Derrete-se a glicerina em banho maria.
- 2º Coloca-se os mirtilos nas formas e de seguida a glicerina derretida.
- 3º Deixa-se secar e desenforma-se.

ANEXOS TIPO 2.B

NM