



**NM**

Orientação



## AGRADECIMENTOS

Muitas são as etapas pelo qual passamos ao longo da nossa vida, tendo contribuições para o nosso crescimento. O presente relatório espelha o meu percurso de formação e estágio, sendo a conclusão de um grande e importante objetivo para mim. Neste sentido, o meu sincero obrigado a todos os que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a torna-lo realidade.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos supervisores pedagógicos, Mestre Carlos Jorge de Sá Pinto Correia e Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, pela partilha de conhecimentos, troca conjunta de ideias e pela disponibilidade em atender às minhas dúvidas.

À Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, pelo acompanhamento do processo formativo ao longo do mestrado.

À Educadora de Infância Carla Tavares e à professora Ana Paula Cruz, pela partilha, confiança, entreaajuda, amizade e pelas palavras sinceras.

Às crianças da sala C do Jardim de Infância da Escola Básica das Antas e às crianças da turma do 3.º D do Centro Escolar do Corim, que me acolheram desde o primeiro dia, e com quem aprendi diariamente. Foram elas que me deram força, emergindo a vontade de continuar.

À equipa educativa da Escola Básica das Antas e do Centro Escolar do Corim, pela força, palavras de amizade e pela partilha de experiências e recursos.

Ao meu namorado, Diogo, por todas as palavras de apoio e conforto, pela paciência, compreensão, ajuda, disponibilidade, amor e carinho. Pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade, pelos momentos de escuta que me ajudaram a não desistir desta etapa tão importante da minha vida e, especialmente, pela compreensão da minha ausência.

Aos meus pais, avós, irmãs, cunhado, sobrinha e afilhada, pois sem eles não seria possível. Pela disponibilidade, compreensão, amizade e apoio incansável, mas acima de tudo por me terem ajudado a ser aquilo que sou hoje e por sempre acreditarem naquilo que sou capaz.

Aos meus tios, Fernando e Fernanda e ao meu primo, Jorge, por todo o apoio, pois sem eles, esta etapa tão importante não seria possível.

À minha família, em geral, por todo o apoio e carinho.

À família do Diogo pelo apoio, acreditando que era capaz.

À minha grande amiga Ana Lúcia, pela amizade e apoio incansável.

Aos meus amigos de Aveiro, pois mesmo estando ausente, nunca se esqueceram de mim.

Aos meus professores da Licenciatura em Aveiro pelo acompanhamento ao longo do meu processo formativo.

À minha parceira de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Andreia Câmara, pelo apoio, partilha e cooperação.

À minha parceira de estágio do pré-escolar, Sara Rodrigues, pelo apoio e cooperação.

Às minhas parceiras das práticas pedagógicas nos dois contextos de estágio, pela força, apoio, compreensão e partilha de experiências e recursos.

Às minhas colegas de mestrado pela partilha de experiências e pelo apoio prestado, criando assim novas amizades que perdurarão.

A todos os docentes que me acompanharam, e que me fizeram acreditar que era possível.

A todos, o mais profundo e sincero agradecimento!

## RESUMO

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

No decorrer deste percurso mobilizou-se um quadro teórico concetual e legal que sustentou a prática da mestranda, resultando daí novos referenciais e o amadurecimento de saberes profissionais e sociais que impulsionaram o seu crescimento profissional. Assim, a metodologia de investigação-ação, fundamental na construção de um perfil profissional, revelou-se ímpar na transformação e melhoria da prática educativa. Também a prática pedagógica em diáde possibilitou a construção de novos conhecimentos enriquecidos pela reflexão em contexto, facilitando a recriação constante das práticas e do contexto educativo.

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

O ato de ensinar implica um compromisso responsável e partilhado entre o professor que deve aprender a ensinar e ensinar a aprender e o aluno que deve aprender a aprender.

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



## **ABSTRACT**

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

During this course was mobilized a Conceptual and legal theoretical framework to support the practice of the graduate student, resulting in new standards and the maturing of professional and social knowledge that boosted their professional growth. Thus, the methodology of research-action, instrumental in building a professional profile, was revealed unique in the transformation and improvement of educational practice. Also the pedagogical practice in dyad enabled the construction of new knowledge enriched by the reflection in context, facilitating the constant recreation of practice and educational context.

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

The act of teaching implies a responsible commitment and shared between the teacher who must learn to teach and learn and to teach the student who must learn to learn.

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



# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	
RESUMO	
ABSTRACT	
ÍNDICE	I
ÍNDICE DE ANEXOS	III
LISTA DE ABREVIACÕES	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	3
1.1. CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	3
1.2. TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	8
1.3. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO	13
1.4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	18
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE	21
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ÁGUAS SANTAS	23
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO ESCOLAR DO CORIM	25
2.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 3.º D	28
2.5. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	30
CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	37
METARREFLEXÃO	61
REFERÊNCIAS	67
BIBLIOGRÁFICAS	67
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES	77
ANEXOS	
ANEXOS 2 TIPO A	81



## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
PRÉ-ESCOLAR (EM SUPORTE DIGITAL)

ANEXOS 2 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANEXOS 2 TIPO A (IMPRESSOS)

ANEXO 2 A1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO	83
ANEXO 2 A2 – GUIÃO DE ENTREVISTA	93
ANEXO 2 A3 – NARRATIVA INDIVIDUAL	97
ANEXO 2 A4 – NARRATIVA COLABORATIVA	105
ANEXO 2 A5 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS	109
ANEXO 2 A5.1 - REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA DRAMATIZAÇÃO REALIZADA PELA ESTAGIÁRIA, DO EXCERTO DA HISTÓRIA “JOÃO AR-PURO NO PAÍS DO FUMO”	109
ANEXO 2 A5.2 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA REALIZAÇÃO, PELAS CRIANÇAS, DE UM MAPA DE CONCEITOS	110
ANEXO 2 A5.3 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE AO MANUSEAMENTO DO COMPASSO	111
ANEXO 2 A5.4 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À REALIZAÇÃO DAS ROSÁCEAS POR PARTE DAS CRIANÇAS	112
ANEXO 2 A5.5 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA REALIZAÇÃO DAS ROSÁCEAS POR PARTE DA ESTAGIÁRIA COM A AJUDA DO QUADRO INTERATIVO <i>INTERWRITE</i>	113
ANEXO 2 A5.6 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS ROSÁCEAS, REALIZADAS PELAS CRIANÇAS, AFIXADAS NA SALA DE AULA	114
ANEXO 2 A5.7 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA ATIVIDADE DO JOGO DA “BATALHA NAVAL”	115

ANEXO 2 A5.8 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA DISCIPLINA DA PLATAFORMA <i>MOODLE</i>	116
ANEXO 2 A5.9 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA CONVERSA INICIADA PELAS ESTAGIÁRIAS COM AS CRIANÇAS	117
ANEXO 2 A5.10 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS ILUSTRAÇÕES, REALIZADAS PELAS CRIANÇAS, DAS REGRAS ESTABELECIDAS PARA A TABELA DO COMPORTAMENTO AFIXADAS NA SALA DE AULA	118
ANEXO 2 A5.11 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA REALIZAÇÃO DA TABELA DO COMPORTAMENTO E DA MESMA AFIXADA NA SALA DE AULA	119
ANEXO 2 A5.12 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA AFIXAÇÃO NO LOCAL CERTO NO MAPA DE GRANDES DIMENSÕES, DAS IMAGENS ENCONTRADAS PELAS CRIANÇAS ATRAVÉS DOS LOCAIS INDICADOS PELAS ADIVINHAS DESCODIFICADAS NA NEOREADER	120
ANEXO 2 A5.13 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À EXPERIÊNCIA “SERÁ QUE A MESMA ÁGUA PODE ORIGINAR SENSAÇÕES DIFERENTES?”	121
ANEXO 2 A5.14 – REGISTO FOTOGRÁFICO DOS CORAÇÕES REALIZADOS PELAS CRIANÇAS	122
ANEXO 2 A5.15 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES AOS TRABALHOS, REALIZADOS PELAS CRIANÇAS JUNTAMENTE COM A ESTAGIÁRIA, AFIXADOS NA SALA DE AULA	123
ANEXO 2 A6 – PLANIFICAÇÕES SEMANAIS	125
ANEXO 2 A6.1 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (7 A 9 DE JANEIRO DE 2015)	125
ANEXO 2 A6.2 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (21 A 23 DE JANEIRO DE 2015)	145
ANEXO 2 A7 – MAPAS DE CONCEITOS	163
ANEXO 2 A7.1 – MAPA DE CONCEITOS (7 A 9 DE JANEIRO DE 2015)	163
ANEXO 2 A7.2 – MAPA DE CONCEITOS (21 A 23 DE JANEIRO DE 2015)	164
ANEXO 2 A8 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO (7 DE JANEIRO DE 2015)	165
ANEXO 2 A9 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO	169
ANEXO 2 A10 – HISTÓRIA “JOÃO AR-PURO NO PAÍS DO FUMO” CRIADA PELAS	

CRIANÇAS	175
ANEXO 2 A11 - CONVITE REALIZADO PELA TURMA DO 3.º D	177

## ANEXOS 2 TIPO B (SUPORTE DIGITAL)

ANEXO 2 B1 – PLANTA DO CONCELHO DA MAIA

ANEXO 2 B2 – GRÁFICO REFERENTE À POPULAÇÃO JOVEM DE ÁGUAS SANTAS

ANEXO 2 B3 – ESCOLAS, JARDINS DE INFÂNCIA E INFANTÁRIOS QUE A FREGUESIA DE ÁGUAS SANTAS COMPORTA

ANEXO 2 B4 – LOGOTIPO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS

ANEXO 2 B5 – JORNAL DA ESCOLA – PEQUENOS JORNALISTAS

ANEXO 2 B6 – FOTOGRAFIA DO CENTRO ESCOLAR DO CORIM

ANEXO 2 B7 – ORGANOGRAMA DA COMUNIDADE ESCOLAR DO CENTRO ESCOLAR DO CORIM

ANEXO 2 B8 – ORGANOGRAMA DO CENTRO ESCOLAR DO CORIM

ANEXO 2 B9 – HORÁRIO DA TURMA DO 3.º D DO CENTRO ESCOLAR DO CORIM

ANEXO 2 B10 – MEIOS AUDIOVISUAIS

ANEXO 2 B10.1 – AUDIÇÃO DO EXCERTO DA HISTÓRIA “JOÃO AR-PURO NO PAÍS DO FUMO”

ANEXO 2 B11 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

ANEXO 2 B11.1 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA ATIVIDADE DA CONFEÇÃO DAS BOLACHAS DE AREIA

ANEXO 2 B11.2 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES ÀS ATIVIDADES REALIZADAS COM AVATARES

ANEXO 2 B11.3 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À ATIVIDADE “AULA DE HIP HOP”

ANEXO 2 B11.4 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À EXPERIÊNCIA “COMO FICAM OS PULMÕES DE UM FUMADOR?”

ANEXO 2 B11.5 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À ATIVIDADE DO JOGO “QUEM QUER SER MÉDICO?”

ANEXO 2 B12 – VÍDEOS

ANEXO 2 B12.1 – VÍDEO DA DRAMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA “AS CORES”

- ANEXO 2 B12.2 – VÍDEO DA DRAMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA CRIADA PELA TURMA DO  
3.º D: “JOÃO AR-PURO NO PAÍS DO FUMO”
- ANEXO 2 B12.3 – VÍDEO DA AULA DE HIP HOP
- ANEXO 2 B12.4 – VÍDEO DA AULA DE ZUMBA
- ANEXO 2 B13 – GRAVAÇÕES ÁUDIO
- ANEXO 2 B13.1 – GRAVAÇÃO DA LEITURA EFETUADA PELAS CRIANÇAS DA HISTÓRIA  
CRIADA PELAS MESMAS: “JOÃO AR-PURO NO PAÍS DO FUMO”
- ANEXO 2 B14 – PROJETO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS
- ANEXO 2 B15 – PLANO DE TRABALHO DA TURMA (3.º D – CENTRO ESCOLAR DO CORIM)
- ANEXO 2 B16 – PLANO DE ESTUDO: DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO
- ANEXO 2 B17 – PLANIFICAÇÕES SEMANAIS
- ANEXO 2 B17.1 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (3 A 5 DE DEZEMBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B17.2 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (29 A 31 DE OUTUBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B17.3 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (5 A 7 DE NOVEMBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B17.4 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (19 A 21 DE NOVEMBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B18 – MAPAS DE CONCEITOS
- ANEXO 2 B18.1 – MAPA DE CONCEITOS (3 A 5 DE DEZEMBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B18.2 – MAPA DE CONCEITOS (5 A 7 DE NOVEMBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B18.3 – MAPA DE CONCEITOS (19 A 21 DE NOVEMBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B19 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO (20 DE NOVEMBRO DE 2014)
- ANEXO 2 B20 – GRELHAS DE VERIFICAÇÃO DA ESCRITA DO TEXTO “COMO COSTUMAS  
PASSAR O TEU NATAL?”
- ANEXO 2 B21 – TEXTO “COMO COSTUMAS PASSAR O TEU NATAL?”
- ANEXO 2 B21.1 – TEXTO “COMO COSTUMAS PASSAR O TEU NATAL?” – ADAPTADO PARA  
OS MENINOS DO 2.º ANO
- ANEXO 2 B22 – *POWERPOINT* “CÍRCULO E CIRCUNFERÊNCIA”
- ANEXO 2 B23 – CARTAZES “CÍRCULO E CIRCUNFERÊNCIA”
- ANEXO 2 B24 – JOGO DA “BATALHA NAVAL”
- ANEXO 2 B25 – CÓDIGOS REALIZADOS NO *QRQUODE*
- ANEXO 2 B26 – ADIVINHAS PARA OS CÓDIGOS REALIZADOS NO *QRQUODE*
- ANEXO 2 B27 – IMAGENS PARA PROCURAR NOS LOCAIS INDICADOS PELAS ADIVINHAS

DESCODIFICADAS ATRAVÉS DA *NEOREADER*

ANEXO 2 B28 – LINKS DOS *VOKIS – AVATARES*

ANEXO 2 B29 – HISTÓRIA ADAPTADA “VOAR EM GUIMARÃES”

ANEXO 2 B30 – PROTOCOLO EXPERIÊNCIA “SERÁ QUE A MESMA ÁGUA PODE ORIGINAR  
SENSAÇÕES DIFERENTES?”

ANEXO 2 B31 – PROTOCOLO EXPERIÊNCIA “COMO FICAM OS PULMÕES DE UM FUMADOR?”

ANEXO 2 B32 – JOGO “QUEM QUER SER MÉDICO?”

ANEXO 2 B33 – FOLHA DE REGISTO DO JOGO “QUEM QUER SER MÉDICO?”

ANEXO 2 B34 – LIVRO DE TODD PARR “LIVRO DA FAMÍLIA”

ANEXO 2 B35 – TEXTO “ONDE ESTÁ A FELICIDADE”

ANEXO 2 B36 – TEXTO “SEXUALIDADE E ABUSO DE MENORES”

## **LISTA DE ABREVIações**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

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

Neste sentido, o Relatório de Estágio referente à Educação Pré-Escolar, elaborado no 1.º ano do plano curricular do mestrado supracitado, encontra-se em anexo (cf. Anexo 1). Desenvolveu-se no contexto do Agrupamento de Escolas António Nobre, mais concretamente, no grupo C, do Jardim-de-infância da Escola Básica das Antas, localizada no município do Porto, que se despoletou num período compreendido entre os dias 19 de fevereiro a 13 de junho, com uma duração de 210 horas, de quarta-feira a sexta-feira. Por sua vez, o presente Relatório de Estágio, referente ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, elaborado no 2.º ano do plano curricular do mestrado supracitado, desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas de Águas Santas, com a turma 3.º D, do Centro Escolar do Corim, localizado no município da Maia, conotou-se num período de prática pedagógica supervisionada, em díade de formação, compreendido entre os dias 1 de outubro a 23 de janeiro, com uma duração de 210 horas, de quarta-feira a sexta-feira.

Analogamente, pretende-se nesta Unidade Curricular que a mestranda mobilize e articule os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas e na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares em contextos reais; que problematize teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente, sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática; que mobilize conhecimentos adquiridos na

resolução de problemas e no desenvolvimento de teorias sobre a prática; que planifique, avalie a ação educativa e compreenda fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo; que fomente o desenvolvimento de relações positivas com os alunos; que compreenda o papel do professor na era do conhecimento, do digital e do global; que desenvolva estratégias de diferenciação pedagógica; que concretize projetos de intervenção pedagógica e, por último, que desenvolva projetos de investigação sobre as práticas e dissemine o seu impacto na transformação da educação (Flores & Forte, 2014).

Como orientação das intervenções pedagógicas, seguiu-se a metodologia de investigação-ação, de modo a desenvolver as competências profissionais inerentes à docência, denotando-se numa postura reflexiva, crítica, integradora e articulada. Equaciona-se referenciar, que as crianças se encontraram no centro das ações a desenvolver, de forma diferenciada.

Com efeito, o presente relatório é constituído por capítulos, tendo uma parte posterior referente à reflexão final, de acordo com uma sequência coerente, de forma a apresentar o percurso formativo da mestranda. O primeiro capítulo diz respeito ao quadro teórico concetual e legal, mobilizando as pesquisas fidedignas de autores de referência e documentos legais significativos no decorrer do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. No segundo capítulo apresenta-se uma caracterização ampla do contexto de estágio no 1.º CEB e mobiliza-se o quadro teórico e metodológico que explicita as estratégias usadas na investigação-ação na prática pedagógica. Por sua vez, o terceiro capítulo, intitulado descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, enceta uma análise crítico-reflexiva da ação desenvolvida e situações da prática em contexto. Finalmente apresenta-se a Metarreflexão que supõe envolver uma reflexão global dos dois níveis educativos, realçando o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Importa salientar os anexos criados (tipo A – Impressos; tipo B – suporte digital).

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (Arends, 1995, p. 14).

# **CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL**

O presente capítulo explana pressupostos teóricos e legais que nortearam a ação da mestranda ao longo da sua prática pedagógica. Neste sentido, num primeiro momento, aborda a contextualização histórica em Portugal, relevando a evolução da educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente, traçam-se trajetórias que contribuem para a construção da identidade profissional docente evidenciando vetores essenciais na dinâmica da aprendizagem, na gestão do currículo e na adaptação a condutas favoráveis a sinergias criadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Deste modo, pretende-se perceber a profissionalidade docente na atualidade.

## **1.1. CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL**

Esta contextualização tem como objetivo realizar uma breve resenha do percurso pelo qual a educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico passou até ao atual sistema educativo. Primordialmente, importa referir que o conceito de educação é amplo, global e polissémico, traduzindo-se num processo de desenvolvimento ao longo da vida. Indo ao encontro desta ideia, Antunes (2001, p. 29) refere que a educação é “um projecto comunitário comprometido em criar condições para que todos, crianças, jovens e adultos sejam capazes de desenvolver todas as suas potencialidades”. Assim sendo, perpetuam-se ideias, culturas, preconceitos e por último, abrem-se novas mentalidades com recurso à educação. Por conseguinte, equaciona-se a referência à palavra educar, uma vez que esta se apresenta como uma dicotomia. No entanto, Trindade (2002, p. 9) menciona que o termo educar “corresponde aos termos de uma relação

que se constrói, de múltiplos modos, em função de pressupostos teóricos e dos compromissos culturais que a explicam”.

Porém, esta panóplia nem sempre se preconizou desta forma. Assim, de modo a compreender a educação hoje, nomeadamente o 1.º ciclo, considera-se fulcral analisar a sua evolução histórica, marcada por distintas decisões políticas que influíram nas orientações a serem seguidas e no tipo de estruturas a criar. Consequentemente, a história do ensino em Portugal permaneceu na obscuridade até ao século XII, sendo que com a implementação da Monarquia, começaram a surgir registos do ensino da leitura e da escrita no nosso País.

De acordo com Pintassilgo (2003) a transição do século XIX para o século XX foi um momento decisivo do processo de construção da chamada escola de massas em Portugal, sendo este conceito, segundo Araújo (1996, citado por Pintassilgo, p. 3) “usado para referir a intervenção do Estado na educação escolar, tornando-se obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação pessoal docente, entre outros”. No entanto, referindo a Strang e Soysal, a autora (ibidem) mostra que a maioria das condições apontadas permaneciam apenas nos discursos efetuados não se denotando nas realizações práticas e que no caso português correspondia a uma situação de “construção retórica da educação”, corroborando-se na precocidade da noção de escolas de massas.

Contudo, apenas nos últimos anos do Estado Novo, com a chamada reforma Veiga Simão, sobre o signo expresso da democratização do ensino, é que se desenvolveu o processo tendente à unificação do ensino e à realização efetiva do princípio da igualdade de oportunidades. Analogamente, a democratização do ensino consiste num esforço notório do Estado na concretização de algumas medidas como “do acesso à educação, dos conteúdos educativos, da estrutura escolar, dos apoios educativos, da gestão do sistema e da valorização dos agentes educativos” (Teodoro, 1994, citado por Mesquita, 2001, p. 12). Veiga Simão toma posse como ministro da educação em janeiro de 1970, onde as suas posições sobre a reforma tomaram formas diversas, desde o apoio

entusiástico à crítica intensa (Simão, 2008). Assim, as posições e os discursos do ministro sobre a mesma foram assumindo uma defesa cada vez mais explícita do objetivo de democratização do ensino inicialmente formulado. Equaciona-se importante referir que Simão (2008) se alude à democratização do ensino como um conjunto de projetos e ações coerentes, com o objetivo bem definido da democratização, associando a igualdade de oportunidades ao acesso pelo mérito.

Concomitantemente, no ano de 1973 foi criada a Lei n.º 5/73, que transformou a estrutura do ensino proporcionando o direito à educação a todos os portugueses. Teodoro (2001, p. 278) na sua análise da reforma, apesar de apresentar uma visão crítica da mesma, refere que “a reforma de Veiga Simão, inquestionavelmente, representou um período de mobilização de vontades e predisposições que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização do país”. Portanto, um dos aspetos centrais da reforma era o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, assim através do Dec. Lei n.º 524/73, de 14 de outubro, foi estabelecida a gratuitidade dessa escolaridade. Em 1971 foi criado o Instituto de Acção Social Escolar (Dec. Lei n.º 178/71), peça indispensável numa estratégia de criação de condições mínimas de igualdade de oportunidades (Lemos, 2014).

Porém, ainda no início da revolução de 1974, com o Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro, nasceu uma nova gestão da escola do 1.º Ciclo, tendo como objetivo a consolidação da democraticidade do sistema de gestão das escolas. Neste âmbito, de acordo com Castro e Costa (s.a., p. 3) “a ligação entre as realidades educativas pressupunha um sistema de gestão mais articulado, com vários níveis de decisão, com maior representatividade, e, de alguma forma, com uma maior proximidade entre as diferentes escolas, tentando libertá-las do isolamento anterior”. A par do supracitado, Pintassilgo (2003) considera que a revolução de 25 de abril de 1974 veio alterar os dados do problema, tornando possível um aprofundamento do conceito de democratização do ensino na sua multidimensionalidade. Todavia, apesar das mudanças em termos de gestão escolar, a estrutura de administração continuava a ser marcada pela excessiva

burocracia e não contribuía para a melhoria das condições nas escolas do 1.º Ciclo. Lima (2006, citado por Castro & Costa, s.a., p. 3) menciona que, “em pleno processo revolucionário, a burocracia centralizada revelava sinais de reanimação. O autor adianta que o Dec. Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro [...] constituiria um documento normalizador que anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização ao centro”.

Por conseguinte, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Dec. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) marcou, a partir de 1986, uma mudança em termos de conceção de ensino no que concerne à sequencialidade e ligação entre ciclos de escolaridade, bem como uma relação à necessidade de participação dos vários intervenientes do processo educativo na gestão dos estabelecimentos de ensino e educação. Este normativo contribuiu, segundo Castro e Costa (s.a., p. 4) “para uma visão de escola mais participada e articulada reforçando mais uma vez a necessidade de quebrar as imagens de escolas e docentes isolados”, pervagando a escolaridade obrigatória para nove anos. Neste âmbito, “a escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes” (art. 2.º do Dec. Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto). Dessarte, a LBSE constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores.

A formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Dec. Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, a que estabelece o respetivo ordenamento jurídico indicando os princípios gerais a seguir nesta atividade, a natureza, objetivos e organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação. Neste sentido, a formação de professores deverá contemplar uma vertente científica, humanística ou artística (Dec. Lei n.º 344/89, de 11 de outubro). Importa referir que o saber adquirido na formação inicial não assume um carácter

exclusivamente acadêmico, mas que se denota em vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação atual.

De acordo com o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, as regras da componente de iniciação à prática profissional são: incluir a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada; proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação; realizar-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino; conceber processos e desempenhos do quotidiano profissional, numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios. Neste seguimento, equaciona-se importante referir que a 14 de maio de 2014 promulgou-se um novo decreto, Dec. Lei n.º 79/2014, como complemento aos Dec. Leis n.º 43/2007 e n.º 220/2009. Este preconiza-se sobre o seguinte objetivo: reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional. Neste âmbito, as regras da componente de iniciação à prática profissional, supracitadas neste Dec. Lei, sofreram algumas alterações, na medida em que, a última regra repartiu-se em duas, nomeadamente, conceber numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem e conceber numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos. De acordo com o art. 13.º do Dec. Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, “a formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente”. Analogamente, esta formação inicial é crucial para o desenvolvimento das competências dos profissionais de educação, embora, deva ser bem frisado, que um profissional de educação deve estar em constante formação, ou seja, deverá contemplar na sua profissão uma formação contínua.

## 1.2.TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional é [...] uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p. 11).

Neste âmbito, ensinar consiste “em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, pp. 14-15), isto é, acionar um conjunto de dispositivos que promovem a aprendizagem do outro, embora não a garantam em absoluto, visto que o sujeito aprendente terá de desenvolver os procedimentos de apropriação. Na escola, o responsável por este ensino é o professor, sendo que, este não é o substituto do aluno, mas “é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele [...] a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (Gaspar & Roldão, 2007, citado por *Ibid.*, p. 23). Neste sentido, o professor é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar, e saber ensinar é transformar o saber. Saber produzir essa mediação não é um dom, é ser um profissional de ensino, portador de um conhecimento específico, exigente e complexo (Roldão, 2007a). Assim, o professor atribui “uma ênfase na sua capacidade de ensinar e se esta for competente, então os alunos devem aprender” (Haigh, 2010, p. 106).

Analogamente, equaciona-se referir quais os saberes docentes, na medida em que, o professor denota-se como um sujeito que mobiliza e constrói saberes

na sua ação de forma a propiciar aprendizagens significativas nas crianças, através da sua prática de ensino competente. Por conseguinte, Tardif (2002) compreende os saberes docentes na seguinte tipologia: os saberes experienciais – saberes que são adquiridos na prática da profissão e os saberes profissionais – saberes adquiridos no âmbito da formação de professores. Desta forma, os saberes profissionais preconizam-se nos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e no momento em que estes saberes destinam-se à prática docente transformam-se na prática científica, corroborando-se assim sobre os saberes disciplinares – oriundos das diferentes áreas do conhecimento e os saberes curriculares – apresentam-se nos programas escolares. Todavia, os professores necessitam de aplicar os saberes experienciais denotando-se “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Ibid., p. 49). Por conseguinte, os professores quando questionados sobre os saberes docentes reconhecem a importância dos objetos que constituem esses saberes, mas destacam relevância da prática diária, sendo que “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar” (Ibid., p. 61).

Consoante o supracitado, para que o professor consiga ensinar de forma a propiciar aprendizagens significativas, este deve contemplar-se sobre uma prática constante de formação. Contudo, a formação de professores não deve ser vista como uma espécie de condição prévia de mudança, mas sim, como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação faz-se durante a mudança, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. “É esta perspetiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (Nóvoa, 1992, p. 28).

Porém, cabe ao professor saber gerir a sua própria formação contínua, organizando e dirigindo situações de aprendizagem; regendo a progressão das

aprendizagens; concebendo e fazendo evoluir dispositivos de diferenciação; envolvendo os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhando em equipa; participando na administração da escola; informando e envolvendo os pais; utilizando novas tecnologias; enfrentando os deveres e os dilemas éticos da profissão. A formação contínua ressalta o facto de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências são atualizados e adaptados a condições de trabalho em evolução (Perrenoud, 2000). “Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão” (Ibid., p. 169). Conforme o art. 15.º do Dec. Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, “a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto”. Consequentemente, é através da formação contínua, que o professor afigura-se um profissional de educação competente para desenvolver as aprendizagens das crianças relativamente a todas as áreas que lhe compete, mas também, é um profissional que se mantém atualizado, realizando aulas atrativas e motivadoras para a sua turma.

Parafraseando Ribeiro (1990), pode-se dizer que o professor é uma pessoa que desempenha funções docentes numa escola, as quais assentam em três principais áreas de competências: pessoal, docente e institucional. Deste modo, importa salientar o papel do professor como docente, isto é, como agente de ensino. Concomitantemente, um profissional de educação deve assumir uma prática diferenciada porque todos os sujeitos são diferentes, contemplando necessidades distintas, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio das crianças e curiosidades, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. De acordo com o Anexo II do Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve “promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”. Deste modo, a formanda orientou a sua prática segundo uma imagem

de criança ativa, competente e co construtora do conhecimento, considerando-a um ser social com características próprias, escutando e apoiando, de modo a promover um clima de motivação e bem-estar individual e coletivo.

No que reporta ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, é pedido ao docente que proporcione às crianças aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas do conhecimento, que promova os alunos a adquirirem competências no âmbito das novas tecnologias e que realize diferenciação pedagógica (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, de acordo com Delors et al. (1996, p. 71), a qualidade de intervenção humana juntamente com o ritmo do progresso técnico denota-se na “necessidade de formar agentes económicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador”, despoletando-se nas novas aptidões das crianças, o que submete o sistema educativo a responder a essa necessidade, “não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível” (Ibidem). Compete, também, a este profissional organizar os trabalhos de forma a permitir que os alunos pesquisem, organizem e tratem a informação através da utilização das tecnologias da informação. De acordo com o Anexo n.º 2 III do Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”. Neste perfil, também estão enunciadas as competências que os professores devem desenvolver nas diferentes áreas curriculares (língua portuguesa, matemática, ciências sociais e da natureza, educação física e educação artística).

Para além das funções mencionadas, o professor também deve apresentar expectativas positivas em relação às capacidades das crianças, uma vez que o aluno “sentirá um clima mais favorável ao sucesso se encontra no professor confiança nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem” (Morgado, 1999, p. 38). Segundo a autora (Idem) o docente

deverá estar constantemente atento ao que se passa à sua volta, deverá conseguir orientar mais de uma situação de aprendizagem em simultâneo e na programação das atividades deverá ter em consideração não existirem tempos mortos. O profissional de educação deve ser visto, segundo Tomlinson (2008, p. 38), “como um maestro que ajuda os músicos a fazer música e não a faz sozinho”, pois “a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no discente” (Roldão, 2009, p. 22), independentemente do seu grau de educação.

Deste modo, “o professor, no contexto escolar assume o papel de organizador do ensino, criando situações que possibilitem ao aluno, tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido” (Caldeira, 2009, p. 53). Cabe ao docente proporcionar momentos de aprendizagem estimulantes nas crianças, tendo como principais funções observá-las, de modo a concluir quais as suas necessidades e interesses com o intuito de planificar as atividades considerando as características da turma. Na planificação das atividades devem trabalhar em parceria com os colegas, visto que “o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (Dec. Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Do mesmo modo, esse trabalho implica, tal como considera Alarcão e Canha (2013, p. 48), “humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e enriqueçam pelo encontro colaborativo”. Concomitantemente, segundo Roldão (2007b, p. 27) “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”.

Nestes sentido, afigura-se essencial referir as vantagens do trabalho colaborativo, o que de acordo com Roldão (2007b, p. 28), este implica “que cada indivíduo tenha um contributo a dar, que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais”. Por conseguinte, as próprias tarefas de trabalho colaborativo entre os professores podem, e devem, abranger momentos de trabalho individual para as preparar ou aprofundar. Deste modo, Piaget (1997, citado por Trindade, 2002, p. 12) refere que “o conhecimento não parte nem do objeto nem do sujeito, mas da interação indissociável de ambos”.

### 1.3. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

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

Atentando a escola como mediadora das decisões político-administrativas e as situações concretas dos alunos que a frequentam, compete-lhe adequar as orientações gerais à sua específica, assegurando o direito de cada um à aprendizagem. Uma vez que, a escola tem um papel resolutivo ao nível da decisão curricular implicando que os seus agentes educativos trabalhem em conjunto na reelaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto específico (Leite, 2010). Parafraseando Castro (2010, p. 69) “a escola apresenta-se como possível pólo de actividade educativa que organiza projectos e acções concretas”. Neste sentido, de acordo com o art. 2.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as estratégias da “concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes”. Este deve ser o aspeto central para que o currículo seja eficaz e responda às necessidades de cada um dos alunos, sendo “entendido como um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas” (Pacheco, 2009, p. 393).

Pode-se, assim, afirmar que, o professor é também o gestor do currículo, ao mesmo tempo que exerce a atividade que lhe é específica. Entende-se, assim, por currículo, de acordo com o art. 2.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados,

constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”. Ao longo da concepção do currículo, os agentes educativos devem contemplar uma das funções basilares da escola, auxiliar os alunos na organização e reconstrução daquilo que já sabem, a atribuir sentido à experiência, usando, os instrumentos apropriados das diversas áreas disciplinares (Alonso, 2000). Por conseguinte, a escola defronta-se com um mundo de diferenças intelectuais, motoras, culturais, económicas e sociais, devendo conceder resposta. Através da necessidade de uma escola para todos, deve-se valorizar a cultura dos alunos, como forma de integrar e assim permitir a diminuição do insucesso escolar, contribuindo em simultâneo para induzir o respeito pela “diferença” e o desenvolvimento de uma sociedade tolerante e democrática (Roldão, 1999). Neste sentido, segundo Muller (1995, citado por Pires, 2007, p. 82) “a escola pública deverá ser instituída como uma plataforma de igualdade de oportunidades; a escola pública deve constituir-se como resposta às necessidades das famílias e da comunidade”. Contudo, a análise da heterogeneidade dos alunos das escolas preconiza-se para uma decisão de como ensinar e o que ensinar, na perspetiva de atingir metas comuns de aprendizagem, que levará a aplicar diferentes propostas curriculares e a utilizar formas de aprendizagens significativas para os alunos (Roldão, 1999).

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

A par do supracitado, considera-se profícuo referir que a organização e a gestão do currículo comportam como um dos princípios orientadores a

“integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem” (art. 3.º do Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Este pressuposto define os princípios sobre currículo e avaliação como a procura de “consistência dos procedimentos de avaliação relativamente às orientações curriculares e às formas de trabalho efectivamente desenvolvidas com os alunos” (Abrantes, 2001, p. 40), o que implica a utilização de uma variedade de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade e natureza das aprendizagens que se pretende promover. Concomitantemente, a avaliação deve “assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos” (art. 10.º do Dec. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) e contempla duas especificidades, a interna e a externa. A primeira refere-se à avaliação exercida sobre os resultados dos alunos percutindo-se sobre o acompanhamento “de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem” (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) e a segunda diz respeito à avaliação dos resultados das escolas, podendo “igualmente assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo” (art. 8.º do Dec. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

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

Conforme o referido, equaciona-se relevância ao intento da igualdade de oportunidades, despoletando-se no acesso ao letivo e ao extracurricular, numa garantia da eficácia dos resultados escolares e controlo da qualidade pela

imposição de requisitos uniformizados e generalizados criando-se assim a política de “Escola a tempo inteiro”, uma vez que as escolas “devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos” (art. 5.º do Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). O conceito mencionado consiste em colocar o 1.º ciclo do ensino básico perante uma nova tendência, para o escolocentrismo ou para uma visão escolocêntrica promovendo o alargamento do tempo escolar e a monopolização da prestação de serviços educativos pela escola pública (Pires, 2012). A Escola a Tempo Inteiro remete para diversas representações, nomeadamente, projeto, programa, política, medida política, tipologia de escola, entre outras e a sua construção e interpretação dependem das perspetivas pelas quais é associada a um conjunto de medidas políticas, cuja tentativa de problematização, apesar das diferentes perspetivas (Pires, 2009a, 2011). Deste modo, equaciona-se salientar um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo percutindo-se, conforme o art. 3.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no “enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de actividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter facultativo em função do projeto educativo da escola”. Procurando contribuir para a compreensão dessa problematização, perspetivou-se o programa de generalização das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) como instrumento de regulação, ensaiando um quadro explicativo para a sua inscrição na agenda política e evidenciando-se as suas características coercivas e normativas sobre os principais atores envolvidos no processo e o modo como são organizadas as relações sociais em função daquele programa (Pires, 2009a, 2011).

Assim, conforme a opinião da mestranda, através desta Política preconiza-se a criação e generalização de condições que permitem às crianças a sua permanência em contexto escolar acompanhadas e enquadradas em atividades letivas e não letivas ao longo de todo o tempo escolar diário. A ocupação educativa foca-se numa perspetiva de formação global do aluno que tem subjacente o princípio de ocupação integral do tempo escolar, “possibilitando

aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola” (art. 3.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Associada ao referido, encontra-se a autonomia presente nas escolas que constitui um meio para a realização das melhores condições na formação das crianças e dos jovens que frequentam essas escolas, passando a serem “vistas como construções sociais” (Barroso, 1996, p. 1). Analogamente, é permitido às escolas com contrato de autonomia, de acordo com a Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro, que decidam o tempo letivo a atribuir a cada disciplina ou área disciplinar; oferecer outras disciplinas ou áreas disciplinares complementares; gerir a distribuição das diferentes disciplinas em cada ano ao longo do ciclo de escolaridade, exceto nas disciplinas de Português e Matemática. Neste âmbito, a autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular (Morgado, 2003, p. 338). De acordo com o Dec. Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, a autonomia da escola é definida como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Deste modo, após este diploma, cada escola pode utilizar a sua própria autonomia e tem a possibilidade de exercer formas de gestão flexíveis do currículo e de organizar e oferecer atividades de complemento curricular. Neste sentido, de acordo com Barroso (2003, p. 2) a autonomia das escolas traduz-se “num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e à gestão de recursos”. Concomitantemente, esta reside, à luz dos normativos, na elaboração de um projeto educativo, sendo vista como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, numa perspetiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamento de escolas, constituindo um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas (Morgado, 2011).

#### 1.4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

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

Efetivamente, vivemos numa sociedade alusiva às novas tecnologias de informação (TIC), denotando-se num marco decisivo na construção de uma nova era, a Era da informação e do conhecimento, surgindo assim, de forma incontornável na sala de aula. Equaciona-se que a preocupação da escola deve, sem dúvida, centrar-se na formação das crianças, considerando as suas múltiplas dimensões e não focalizar a atenção num determinado aspeto. Por conseguinte, “a escola não pode nem deve ignorar a realidade à sua volta” (Ramos, 2007, p. 143), prestando assim, “o desenvolvimento e a educação das crianças para além dos objetos e artefactos existentes, preparando-as e dotando-as de competências sólidas, duradouras e, ao mesmo tempo, transferíveis, adaptáveis, e flexíveis e que lhes permitam um elevado domínio deste tipo de recursos” (Idibem).

Esta panóplia, segundo Pinto (2002), deve-se considerar uma primazia conforme o quanto razoável é profícua para o desenvolvimento do percurso escolar do aluno, constatando as TIC como um recurso relevante da aprendizagem quer sob o ponto de vista da motivação quer da clareza e substância da informação, garantindo assim a capacidade de suportar na vida real a adequação dos saberes construídos, de modo a servirem como instrumento de vida, de profissão e de ser social.

Por conseguinte, tem sido progressiva e generalizada a procura de formas inovadoras de educação, onde as TIC desempenham um papel proeminente, uma vez que, de acordo com Flores, Escola e Peres (2009, citado por Flores, Escola & Peres, 2009, p. 5764) “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar”. Assim, a tecnologia restrita às aulas de informática

preconiza-se no quotidiano de alunos e professores, ocasionando mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, mudar as formas de aprender dos alunos implica mudar as formas de ensinar dos professores, requerendo a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, revendo o papel da escola e do professor. Reforçando com Flores, Escola e Peres, 2009, p. 5765, “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de ver a educação”. Consequentemente, a inclusão das novas tecnologias na educação exige um novo perfil profissional, mais flexível e maduro, promovendo, de acordo com o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, a aquisição de competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação. Paraphrasing Ramos (2007, p. 167), “as TIC representam um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem construtivista [...] e aplicado ao método científico das várias disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o currículo”.

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

Analogamente, “as tecnologias por si só não são mediadoras de aprendizagem, ou seja, as crianças não aprendem se apenas estiverem ligadas a uma determinada tecnologia” (Pires, 2009b, p. 48), em consonância, encontra-se ao dispor dos cidadãos diversos recursos tecnológicos, nomeadamente, a plataforma Moodle, a apresentação de slides, a internet, o correio eletrónico, o messenger, o quadro interativo, o software e sites educativos, o blog, entre outros (Flores, Escola & Peres, 2009). Neste seguimento, referindo Pires (2009b, p. 48) “a educação formal ministrada nas escolas deve manter o computador como ferramenta e aliado educacional, estimulando os alunos à constante procura de informação”. Concomitantemente, de acordo com o Despacho n.º 26 691/2005, de 27 de dezembro, a promoção do uso dos computadores, redes e internet nos processos de ensino e aprendizagem exigiu um esforço de apetrechamento informático das escolas.

De salientar, que um professor deve mobilizar os seus conhecimentos informáticos nas suas práticas diárias, sendo a diversidade de recursos uma constante, propiciando novos conhecimentos e aprendizagens nas crianças, indo ao encontro das suas necessidades e interesses, preconizando uma constante motivação na turma. Esta motivação, segundo Flores, Escola e Peres (2009, p. 5765) “significa movimento, agitação e está ligado, segundo Evans (1996), a três palavras motivacionais comuns: motivo, intenção e razão”, proporcionando o desenvolvimento das crianças. A panóplia supracitada apenas se verifica se os professores encontrarem-se conhecedores das suas competências e grau de confiança, sendo decisivo “para os processos de inovação que se pretendem implementar nas práticas educativas” (Flores, Escola & Peres, 2009, p. 5767).

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

## **CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo apresenta a caracterização do centro de estágio na qual a estagiária desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB. Neste contexto, serão exibidos aspetos pertinentes da sua localização e história na medida em que estes influenciam o contexto escolar. O presente capítulo propõe a caracterização da instituição educativa e do contexto onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, bem como das dinâmicas a ela associadas, relevando a metodologia de investigação como suporte da articulação teoria-prática no sentido da transformação da prática pedagógica.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE**

O centro Escolar do Corim localiza-se na freguesia de Águas Santas, pertencente ao concelho da Maia (cf. Anexo 2 B1), situando-se a 4 km do Porto e a 8 km da cidade da Maia (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015). As freguesias que limitam Águas Santas são: Gueifães, Milheirós, Nogueira, Ermesinde (Valongo), S. Mamede Infesta (Matosinhos) e Pedrouços, tendo como área 7.860 Km<sup>2</sup>, sendo a terceira freguesia do concelho em extensão, logo a seguir a Folgosa e a Moreira. A esta freguesia pertencem os lugares de Ardegães, Corim, Paço, Parada e Pícua.

Águas Santas abrange-se pelo rio Leça, nasce em Santo Tirso, no monte Córdova e desagua em Leça da Palmeira. Contempla cerca de 31.000 habitantes e 20.890 eleitores, despoletando-se numa das vilas mais populosas da zona Entre Douro e Minho. No que concerne à população jovem, poderá consultar o

gráfico em anexo (cf. Anexo 2 B2). Em consonância, permanece como a vila mais populosa do distrito do Porto e da Região Norte de Portugal. Apresenta-se servida por uma boa rede de transportes públicos e pela privilegiada localização, denotando-se numa contínua expansão urbanística e populacional, concedendo origem a uma das mais populosas freguesias do concelho da Maia. Consequentemente denomina-se de economia rural, desenvolvendo o comércio e assistindo à criação de algumas estruturas industriais. Nas últimas décadas, a freguesia de Águas Santas aliciou um grande número de novos residentes, o que revela muito sobre a sua diversidade sociológica da população e as implicações que daí decorrem, como por exemplo, o desenraizamento cultural, heterogeneidade e socioeconómico, níveis díspares de escolarização e de formação (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015).

Concomitantemente, a freguesia de Águas Santas é provida por uma rede escolar extensa, onde se representa variados graus e tipos de ensino, abrangendo diversos alunos e professores. Esta compreende várias escolas de ensino básico, infantários, mas apenas uma escola secundária/2,3, podendo ser consultado em anexo (cf. Anexo 2 B3). Ao nível dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis em cada escola, é de salientar a sua quantidade e qualidade. Todas as escolas encontram-se dotadas de ferramentas e materiais pedagógicos inovadores que possibilitam o ensino de todas as áreas do saber-científico, experimental, artístico e as novas tecnologias. Como por exemplo, salienta-se que todas as salas de aula das escolas do Agrupamento estão equipadas com computador, vídeo-projetor de teto, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2014; Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015).

A comunidade envolvente e o Agrupamento de Escolas de Águas Santas encontram-se em parceria, como reforça o projeto educativo do Agrupamento de escolas: “Consideramos que já estabelecemos com a comunidade alargados laços consistentes, mas pretendemos que o agrupamento se afirme como um paradigma desta sustentável convivência, da qual todos os intervenientes

sairão beneficiados, num claro, vivo e recíproco exercício de cidadania” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015, p. 27). Deste modo, realizam-se atividades que envolve toda a comunidade escolar, como poderá consultar de seguida.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ÁGUAS SANTAS

Um Agrupamento de escolas, tal como refere o Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “é uma unidade organizacional, datada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. Analogamente, o Agrupamento de Escolas de Águas Santas (cf. Anexo 2 B4) comporta os seguintes jardins de infância e escolas: Jardim de Infância de Moutidos, EB1/JI de Cristal, EB1 da Granja, EB1 de Moutidos, EB1 da Picua, Centro Escolar da Gandra, Centro Escolar do Corim e Escola Secundária/2,3 de Águas Santas, sendo esta, por sua vez, a escola-sede do Agrupamento (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015).

Por conseguinte, equaciona-se importante referir que, de acordo com o Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o agrupamento de escolas visa as seguintes finalidades: proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar situações de isolamento de escolas prevenindo a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica das escolas e realizar a gestão racional dos recursos; garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão. Neste sentido, cada agrupamento constrói o seu projeto educativo de forma a orientar as suas escolas e que a comunidade escolar perceba quais os objetivos e o que pretende desenvolver. Assim, o projeto educativo “constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia

pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (art. 9º - A do dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), servindo de orientador para os projetos curriculares de escolas/Planos de Trabalho da Turma a estes agrupados.

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

Concomitantemente, no que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Agrupamento de Águas Santas apresenta um conjunto de projetos, nomeadamente, “Ler Mais e Hora do Conto”; “Jorna Escolar – Pequenos Jornalistas” (cf. Anexo 2 B5); “Matematicando”; “A ciência e a Terra”; “Eco Escola” e “Projetos de Saúde Escolar”. Em parceria com a Câmara Municipal da Maia também realizam os seguintes projetos: “Com o sol no coração vamos ter precaução”; “Rinamaia”; “O Pequeno Grande almoço”; “De pequenino se torce o Pepino”; “Terapia da Fala”; “Refeições saudáveis” e “Maia, Melhor Postura” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2013). Os projetos supracitados “permitem realizar e consolidar um conjunto substancial de aprendizagens bastante pertinentes e fundamentais nesta faixa etária” (Ibid., p. 21).

A comunidade docente do Agrupamento é constituída por um total de 266 professores, dos quais cerca de metade pertencem ao quadro do agrupamento.

Em relação ao pessoal não docente, o número é diminuto e a maioria vive em situações de instabilidade e precariedade profissional. “Esta realidade coloca, anualmente, estes profissionais em situação constante de adaptação a novos contextos e é geradora de instabilidade a nível organizacional, a ponto de causar condicionalismos ao normal funcionamento das estruturas e serviços escolares” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015, p. 5).

### 2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO ESCOLAR DO CORIM

O centro Escolar do Corim (cf. Anexo 2 B6), do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, situa-se na Rua dos Restauradores do Bráz Oleiros, 4725-214, na freguesia de Águas Santas, tendo sido, a primeira fase construída em 1976 e a segunda em 2010, comportando atualmente 272 alunos (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015). A instituição é constituída por onze salas de aula, onde três são destinadas ao pré-escolar e as restantes ao primeiro ciclo. Contempla também um gabinete para a coordenação, uma pequena reprografia, um pequeno laboratório de informática, um salão polivalente, uma sala destinada à Componente de Apoio à Família (CAF/SAF), um refeitório com cozinha, uma arrecadação, uma casa de banho contígua e dispõe de um grande átrio onde foi instalado um campo de jogos (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015). Além disso, existem mais seis casas de banho, uma sala, a sala dos professores, uma casa de banho de professores e uma unissexo para as crianças do pré-escolar, um polibã para banhos, uma sala destinada a guardar a central do sistema informático e duas arrecadações. Este estabelecimento comporta dois níveis de ensino, o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como órgãos de gestão e administração a Assembleia, a Direção Executiva, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (cf. Anexo 2 B7).

Como referido anteriormente, este centro abarca dois edifícios, sendo um ainda antigo, onde se desenvolveu o estágio na turma do 3.º D. Comporta quatro salas de aula, sendo duas no 1.º piso, e as restantes no 2.º piso, uma biblioteca (piso inferior), casas de banho, tanto para os docentes (piso inferior) como para as crianças (piso superior), uma pequena sala onde se tiram as fotocópias (piso inferior) e um pequeno átrio em cada um dos pisos. No piso inferior, o átrio dá acesso ao exterior, tendo uma cobertura preparada para as crianças explorarem o jogo espontâneo mesmo em dias de chuva. Este espaço exterior contempla um campo de jogos, espaço livre, ecopontos, um pequeno espaço verde e uma pequena fonte para que as crianças possam beber água diretamente, ou até mesmo encher as suas garrafas durante o dia.

A instituição referida está inserida num contexto em que predominam dificuldades económicas e sociais devido, sobretudo, às diminutas habilitações que possuem, ao baixo rendimento e ao desemprego que flagela a população e que influencia o rendimento escolar e/ou o comportamento dos alunos. Revela-se, porém, que a grande maioria dos alunos do 3.º D pertence a famílias com um nível de vida bastante razoável, não revelando grandes dificuldades económicas. Por outro lado, as escolas que pertencem ao Agrupamento são frequentadas por um número significativo de alunos de etnia cigana e recebem alunos estrangeiros oriundos de países com culturas distintas, como é o caso de alunos de nacionalidade chinesa (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015; Cruz, 2013-2014). Neste sentido, o Agrupamento considera “imperioso conhecer e respeitar esta diversidade dos alunos, dos seus contextos culturais, socioeconómicos e familiares. Concebemos esta diversidade como uma condição basilar para pôr em prática o modelo de uma Educação para todos e que coloca o aluno no centro das suas preocupações” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015, p. 8).

No que concerne aos recursos humanos, a instituição envolve educadoras, professores do 1.º Ciclo, assistentes, auxiliares, animadoras, funcionárias efetivas, um porteiro e comporta, ainda, uma coordenadora de

estabelecimento que gere a instituição e os recursos humanos que a integram (cf. Anexo 2 B8).

Relativamente à sala do 3.º D, esta contempla uma professora titular, uma professora de apoio educativo, uma professora de Atividade Física Desportiva (AFD), uma professora de inglês, uma professora de Expressão musical, um professor de Religião Moral e duas estagiárias da Escola Superior de Educação do Porto, recebendo ainda, quando necessário, a psicóloga do Agrupamento e assistente social, sendo que, todos defendem que deverão ter uma formação contínua que promova a sua relação com as crianças, assim como, o seu desenvolvimento profissional.

No que respeita aos recursos materiais inerentes nesta sala, consideram-se pertinentes para as aprendizagens significativas das crianças, uma vez que usufruiu de diversos materiais, sendo utilizados sempre que possível e necessário, para a realização das atividades previamente planificadas, de forma a mobilizar os conhecimentos e competências das crianças.

Perante a disposição das mesas da sala de aula, estas encontram-se dispostas em filas, facilitando a comunicação entre os alunos e o docente, no entanto, no que reporta aos trabalhos de grupo, as mesas são mobilizadas de forma a facilitar essas atividades, encontrando-se dispostas por pequenos aglomerados de mesas, permitindo a mobilização da turma (Arends, 2000). Carneiro, Leite e Malpique (1983, p. 111) afirmam que “a participação dos alunos na aula depende, [...], do modo como esse espaço está organizado e do lugar que nele ocupam.” Tal como o espaço, a duração do dia escolar dos alunos também condiciona e influencia as aprendizagens. Segundo Marcos (1997, p. 201), o horário escolar é “o resultado da distribuição do tempo lectivo e do tempo de recreio e descanso ao longo do dia”, o qual pode ser organizado por sessões. Analogamente, o dia escolar dos alunos rege-se por um horário, o qual contempla as diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a sua respetiva duração (cf. Anexo 2 B9).

## 2.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 3.º D

O 3.º D, constituído por 25 alunos, 13 do género masculino e 12 do género feminino, contempla um Plano de Trabalho da Turma construído pela professora titular da turma através da “observação direta dos alunos, em contexto de sala de aula/escola e a partir de dados recolhidos nos inquéritos individuais preenchidos pelos encarregados de educação (informações sobre a composição do agregado familiar, formação, situação profissional...)” (Cruz, 2013-2014, p.1). Sendo que, as suas “estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios” (art. 2.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

O Plano de Trabalho da Turma teve como intuito reforçar a articulação Escola-Família, promovendo atividades dirigidas aos Encarregados de Educação, dando visibilidade às atividades educativas realizadas pelas crianças, contribuindo para uma visão positiva da escola e um empenhamento dos pais num percurso escolar de sucesso para os seus filhos. De modo a obter um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, torna-se essencial o envolvimento ativo dos familiares na vida escolar das crianças, bem como o sustento de uma relação sólida e construtivista entre professores e encarregados de educação, realçando que cada criança beneficia das relações entre os adultos, na medida em que pais e professores estão a aprender algo sobre os seus filhos e sobre si próprios. (Bove, 1999, citado por Post & Hohmann, 2004).

A turma do 3.º D é constituída por 25 alunos, todos com oito anos de idade, sendo que duas crianças são retidas do 2.º ano, mantendo-se na turma por falta de vagas. Com efeito, a turma é constituída por 23 alunos do 3.º ano e dois do 2.º ano, embora estas crianças acompanhem a turma do 3.º ano, realizando as mesmas tarefas e atividades dos restantes colegas. Equaciona-se importante referir que estas duas crianças demonstram dificuldades de aprendizagem,

estando a seguir as orientações delineadas nos seus Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI), com as medidas necessárias, tendo apoio pedagógico duas vezes por semana. Estas crianças mostram-se bastante inseguras e são pouco autónomas, não definindo bem a lateralidade, necessitando de praticar muitos exercícios de atenção, discriminação visual e discriminação auditiva. Revelam também muitas dificuldades na leitura e na escrita de palavras com casos de leitura e pequenas frases, não tendo a perceção de texto, escrevendo de forma livre e sem pontuação ou uso de maiúsculas e com bastantes erros ortográficos. No que concerne à área de Estudo do Meio, revelam alguma dificuldade em compreender alguns conceitos, sendo este o mesmo dilema na área da matemática, nomeadamente na compreensão e resolução de problemas. Destas duas crianças, apenas uma tem um diagnóstico definido pelo Serviço de Psicologia, realçando dificuldades educativas, nomeadamente, défice de atenção, dislexia e hiperatividade, sendo mesmo medicado. A outra criança, devido a problemas internos no Serviço de Psicologia, o trabalho realizado no ano anterior desapareceu, tendo o seu processo em avaliação.

De um modo geral, trata-se de uma turma com aproveitamento escolar satisfatório, verificando-se alguma disparidade de aproveitamento, talvez pelo facto de alguns elementos não terem grande acompanhamento familiar. Além disso, constata-se que existem alunos distraídos e que são agitados em contexto educativo, necessitando de participar dando a sua opinião com exemplos das suas vivências, originando uma participação desordenada, embora revelem um ótimo espírito de entreajuda. Neste âmbito, as crianças gostam de se ajudar entre si, acolhendo de forma positiva os meninos do 2.º ano, verificando-se uma maior atenção aos mesmos, como um simples bater de palmas, de forma a motivá-los na realização das tarefas desenvolvidas. A par do referido, são também evidentes dificuldades gerais no trabalho de grupo, nomeadamente em lidar e resolver conflitos. Na opinião da formanda, isto deve-se ao facto de não estarem habituados a esta dinâmica. A este nível, a mestrande, assim como o seu par pedagógico, sempre que possível

desenvolveu atividades neste âmbito, como poderão consultar no capítulo seguinte.

Salienta-se que cerca de metade dos agregados familiares são formados por três pessoas, sendo filhos únicos 13 alunos, no entanto, os casais com dois filhos correspondem a um total de 42% e apenas dois alunos têm dois irmãos, 8%. No que respeita à faixa etária dos pais, esta corresponde a uma média de 41 anos de idade e as mães 40 anos, o que se verifica uma população jovem de encarregados de educação. Cerca de metade dos alunos realiza os trabalhos de casa no ATL (Atividades de Tempos Livres) ou na sala de estudo que frequentam e a outra metade com os pais ou avós que os vêm buscar à escola, denotando-se numa discrepância de resultados. As habilitações literárias da maioria dos pais situam-se entre o 2.º Ciclo e o Ensino Secundário, apenas um pai possui o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com licenciatura existem seis pais e sete mães e uma mãe tem bacharelato, o que se equaciona num despoletar de encarregados de educação com elevado nível de qualificação. No que concerne às profissões, pode-se afirmar que quase a totalidade dos pais se encontram empregados, corroborando-se numa estabilidade financeira (Cruz, 2013-2014).

## 2.5. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O professor deve ser capaz de responder adequadamente à diversidade de experiências de infância, através da construção de um currículo com intencionalidade educativa com os seguintes pressupostos: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Estes pressupostos implicam uma investigação sistemática e reflexiva relacionada com a perspetiva de uma ação pedagógica de cariz praxeológico onde o docente procura a lógica da prática que desenvolve (Ribeiro, 2006). Deste modo, a metodologia de investigação-ação é seguida, nas intervenções pedagógicas, de modo a sustentar o desenvolvimento das competências de investigação praxeológica, que

evidenciem a construção de saberes de um investigador em contexto de ação, permitindo estabelecer uma relação entre a teoria e a prática; integrar vários momentos de formação; através de uma reflexão coletiva sobre as práticas, formar produtores de inovação e facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, citado por Alarcão, 1996a). A investigação-ação não pode ser esporádica, pelo que deve ser um processo contínuo, sendo que o professor também deve ser sistemático na reflexão das suas ações de forma a progredir constantemente. Deve, ainda, ser partilhado, nomeadamente aquilo que se pensa, se observa e se reflete, visto ser essencial ouvir as opiniões de todos os agentes educativos, mas também das crianças, para que se possa repensar e reconstruir ideias previamente estabelecidas.

Neste sentido, de acordo com a relação existente, entre os pressupostos teóricos e a ação, nasce o carácter cíclico, preconizando-se em forma de espiral, onde se observa um conjunto de fases que se organizam de forma contínua, sendo estas, planificação, ação, observação e reflexão.

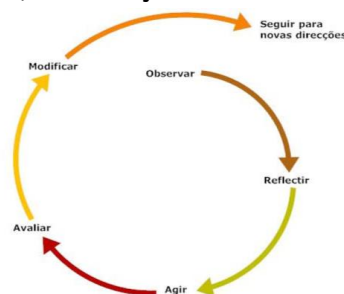


Fig. 1-Ciclo de Investigação-Ação (Adaptado de McNiff, citado por Coutinho et al., 2009, p. 372).

Este ciclo em espiral torna-se profícuo para o desenvolvimento das práticas de um profissional, e por sua vez, para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Deste modo, considera-se crucial abordar algumas técnicas e instrumentos para a recolha de informação que a investigação proporciona, visto que, cada professor deve recolher informação sobre a sua ação ou intervenção, no sentido de ver com permonor os efeitos da sua prática letiva, servindo-se de um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar,

facilitando a fase da reflexão (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009). Por conseguinte, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de informação que a mestranda utilizou e que Latorre (2003) divide em três categorias: técnicas baseadas na observação (i): o investigador observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo; técnicas baseadas na conversação (ii): enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação; análise de documentos (iii): implica uma pesquisa e leitura de documentos com uma boa fonte de informação.

Técnicas baseadas na observação (i): observação participante – aplicou-se nos casos em que a mestranda participou e pretendeu compreender fenómenos em profundidade. Assim, a observação “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Analogamente, é através desta observação que um professor conhece o contexto e a turma no seu todo, de forma a planear as atividades/aulas mais adequadas para o desenvolvimento pessoal e cognitivo das crianças e uma posterior reflexão e avaliação da prática desenvolvida. Por este motivo, o par pedagógico optou por realizar uma grelha de observação (cf. Anexo 2 A1), focalizando-se nas características do professor e suas metodologias, nas características dos alunos, no ambiente educativo, nos recursos didáticos e organização da sala de aula, na relação pedagógica, e por último, no espaço exterior, como forma de salientar o seu olhar e de organizar a informação que observava nos primeiros dias de prática pedagógica e ao longo da mesma. Tal como refere Tuckman (2000), a observação que a mestranda realizou teve como propósito examinar o ambiente para se orientar, sendo que o produto dessa observação foi registado em notas de campo. As notas de campo são muito utilizadas na metodologia qualitativa, tendo sido aplicadas quando a mestranda pretendeu estudar as práticas educativas no contexto, caracterizando-as pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto.

Importa salientar que a maioria das observações armadas realizadas dizem respeito às notas de campo, sendo este instrumento de apoio à prática

profissional um auxílio à concretização do diário de formação individual. Em contrapartida às notas de campo que se caracterizam pela descrição fiel dos fenómenos observados, o diário de formação tem um carácter mais reflexivo, o que permitiu compreender com mais precisão a ação do passado, tendo contribuído para o desenvolvimento de competências profissionais, designadamente no que concerne à adequação da planificação. Com o diário, percebe-se o decorrer da ação, bem como “o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento [de quem o redige], a evolução [do seu pensamento] ao longo do decurso de tempo percorrido pelo diário. Neste sentido, o diário conserva a sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos” (Zabalza, 1994, p. 103). Assim, compreende-se que este instrumento é essencial, porquanto através da reflexão das atividades realizadas a mestranda percebeu quais as estratégias e recursos mais adequados aos objetivos da aula, aos interesses e necessidades dos alunos.

Técnicas baseadas na conversação (ii): entrevista – o par pedagógico elaborou um guião de entrevista (cf. Anexo 2 A2), sendo realizado à orientadora cooperante. Consequentemente, a elaboração das questões deste preconizaram-se sobre uma orientação, mediante um evitar conceder pistas para as respostas, não restringir a temática abordada e esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado. Concomitantemente, tal como refere Estrela (1994, p. 342) “a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”. Neste sentido, através da entrevista realizada à orientadora cooperante, a mestranda teve conhecimento do seu percurso profissional, a opinião da mesma acerca do contexto escolar que se insere e a interação dos atores educativos, o modelo pedagógico em que se rege, a organização do espaço/turma/tempo, e por último, obteve conhecimento relativamente ao Plano de Trabalho da Turma.

Equaciona-se referenciar também as narrativas, individual (cf. Anexo 2 A3) e colaborativa (cf. Anexo 2 A4), que se tornaram profícuas para o

desenvolvimento cognitivo e pessoal da mestranda e dos seus alunos. A narrativa ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e intepreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória (Moreira & Ribeiro, 2007). As narrativas colaborativas representam uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que, a reflexividade crítica partilhada contribuiu para a auto e coavaliação, despoletando um sentido de espírito crítico e uma capacidade crescente de reflexão. Sendo esta fase muito importante para o desenvolvimento da prática da mestranda, uma vez que o grande objetivo da metodologia de investigação-ação é a reflexão sobre a ação, a partir da mesma.

Ainda inseridos, nesta panóplia de técnicas utilizadas pela mestranda durante a sua prática profissional, denotam-se: os meios audiovisuais (cf. Anexo 2 B10) – para registar informação selecionada previamente; os registos fotográficos (cf. Anexo 2 A5 e Anexo 2 B11) – como prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade; os vídeos (cf. Anexo 2 B12) – para detetar pormenores que poderiam ter escapado durante a observação ao vivo; as gravações áudio (cf. Anexo 2 B13) – para captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos (Latorre, 2003). Concomitantemente, estas técnicas e instrumentos de observação foram cruciais para as posteriores intervenções pedagógicas, devido à recolha de informação necessária para conhecer a turma em questão, mas também as práticas da orientadora cooperante, de forma a que a turma tivesse o melhor proveito das aulas pela mesma ministradas.

Por último, embora sem manospresar a sua importância, a mestranda baseou-se na análise de documentos (iii), na medida em que se sustentou na consulta do Projeto educativo do Agrupamento (cf. Anexo 2 B14), o Plano de Trabalho da Turma (cf. Anexo 2 B15) e o Plano de Estudo: Desenvolvimento do Currículo (cf. Anexo 2 B16), bem como através de conversas informais com a equipa educativa do Centro Escolar do Corim. Todos estes fatores contribuíram para o enriquecimento da ação pedagógica e para a avaliação, quer das intervenções, quer da turma.

De salientar que através da observação realizada, o par pedagógico compreendeu a necessidade de partilha de documentos e atividades realizadas pelas e com as crianças, pelo que na sua ação desenvolveu um projeto de intervenção no sentido de dar a conhecer à família as atividades que se consideram pertinentes e atrativas para o desenvolvimento dos seus educandos. Neste sentido, criou-se uma disciplina na plataforma *moodle*, na medida em que apenas a turma do 3.º D e seus familiares tinham acesso. Este projeto será explorado no capítulo seguinte.

Inseridas no processo de investigação-ação encontram-se as planificações, sendo que planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo, sendo que, “a planificação é vista como uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível da sala de aula” (Pacheco, 2000, p. 104). Para Zabalza (1987, citado por Pacheco, 2000), a planificação é um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar, que atua como apoio concetual e justificação daquilo que se decide; de um fim a alcançar que indica a direcção a seguir; de uma previsão dos conteúdos e tarefas a realizar, a sequência das atividades e avaliação do processo. A par das planificações semanais realizadas (cf. Anexo 2 A6 e Anexo 2 B17), permaneceu a concretização dos mapas de conceitos (cf. Anexo 2 A7 e Anexo 2 B18), sendo que após estes, a estagiária partiu para a ação propiciando diversas aprendizagens à sua turma, através de uma panóplia de recursos e formas de execução das aulas. Para além dessas planificações consumaram-se guiões de pré-

-observação (cf. Anexo 2 A8 e Anexo 2 B19) considerando-os profícuos para a previsão do que poderia acontecer e através destes a mestranda tornou acessível, à equipa educativa, a intencionalidade pedagógica subjacente à sua ação, bem como as dificuldades antecipadas, decorrentes do processo de observação e reflexão sistemáticos. Nesses guiões permaneciam presentes as evidências que tinham surgido para que determinada atividade fosse realizada, sendo justificada a escolha da atividade a realizar, bem como um espaço

destinado para aquilo que a formanda considerava relevante ser observado durante a intervenção, centrando o olhar da supervisora nesses aspetos. Esta panorâmica tornou-se essencial, pois foram esses aspetos o alvo de *feedback*, possibilitando a sua evolução. Os guiões supracitados foram um contributo para uma mudança significativa na forma como se passou a encarar a planificação, sendo que se começou a atribuir uma maior ênfase às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

A par do supracitado, na ação deve ser realizada uma constante reflexão como forma de melhorar as suas práticas, podendo assim alterar a planificação, uma vez que esta deve ser flexível, se tal for necessário. Terminada a ação reflete-se acerca da mesma, apoiando-se nas grelhas de observação e avaliação/verificação (cf. Anexo 2 A9 e Anexo 2 B20). Para uma prática pedagógica com sucesso é necessário que o professor utilize o conhecimento na ação e reflita sobre o mesmo. Desta forma, segundo D. Schön (citado por Alarcão, 1996b) existem três fases de reflexão: reflexão na ação (conhecimento na ação) – tendo sempre em conta a intencionalidade educativa, o professor deve transformar a estratégia, adequando-a à situação, sem a abandonar; reflexão sobre a ação – o professor reconstrói mentalmente uma reflexão sobre a ação que desenvolveu, analisando-a; reflexão sobre a reflexão na ação – o professor desenvolve uma autoavaliação da sua reflexão na ação. Como já referido anteriormente, foi através deste processo reflexivo e das narrativas individual e coletiva que a estagiária tomou consciência da sua prática e do processo de ensino aprendizagem que promovia e adotou novas estratégias para melhorar a sua intervenção e mobilizou saberes e recursos no sentido de estimular aprendizagens significativas dos alunos.

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

### **CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

O presente capítulo pretende apresentar o plano de ação, a descrição e a análise reflexiva do processo referente ao desenvolvimento das competências profissionais e eventuais propostas de transformação. Neste seguimento, procura-se salientar a sensibilidade como característica relevante, o papel determinante que um professor tem na vida da criança, na medida em que lhe cabe desenvolver e potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, físico, estético, linguístico, social e afetivo.

Importa salientar que, como enunciado no capítulo II, a prática pedagógica teve como suporte a metodologia de investigação-ação que, por conseguinte, proporciona a compreensão das ações práticas realizadas, uma vez que privilegia a reflexão, a indagação e a constante reformulação das práticas, como catalisadores de as melhorar, corroborando, assim, com Alarcão (1996a) que reforça a necessidade de se descobrir a si mesmo, descobrindo a profissão, dado que a investigação das ações possibilita a reorientação, atuando melhor e construindo uma melhor compreensão sobre si mesmo enquanto profissional de educação.

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

Para além de todos os métodos de observação utilizados, a mestranda também se baseou em alguns modelos curriculares para a realização da sua prática pedagógica. Segundo Alonso (1996, p. 38)

um modelo curricular é uma construção teórica que pretende explicar uma determinada parcela da realidade. É, portanto, um esquema interpretativo que serve: (a) para definir uma determinada realidade, selecionando e organizando os seus elementos; e (b) para investigar e orientar a intervenção sobre ela de modo a modificá-la.

Por conseguinte, os modelos pedagógicos são esquemas entre a teoria e a prática e vêm determinados pelos fundamentos sociológicos, psicológicos e pedagógicos que o sustentam e que permitem tomar opções sobre a forma de organizar as diferentes componentes que definem a prática curricular, tendo em conta as características do contexto educativo.

Neste sentido, a mestranda não pode afirmar que se orientou por um modelo curricular específico, visto que devem ser retirados os pontos positivos de todos e adaptá-los às suas crianças. Consequentemente, a prática deve ser orientada segundo os saberes já adquiridos pelas crianças e os seus interesses, existindo assim uma conjugação entre os saberes já adquiridos e as suas necessidades, pois as crianças são vistas como seres ativos que têm capacidade para tomar decisões e de determinarem o caminho que é necessário seguir no seu processo de aprendizagem.

Analogamente, a formanda baseou-se em alguns modelos/pedagogias como orientadores da sua prática, seguindo também, todos os documentos legais existentes: metas curriculares e programas relativamente ao ano de escolaridade que efetuou as suas planificações, criando atividades propícias para o desenvolvimento social e cognitivo de todas as crianças.

Neste âmbito, as suas intervenções pedagógicas incidiram-se na pedagogia participativa, distanciando-se da pedagogia transmissiva. Para uma melhor compreensão destas, torna-se necessário analisar os pressupostos conceituais e epistemológicos que subjazem às diferentes perspetivas que os

fundamentam. Com efeito, no centro da pedagogia transmissiva encontram-se “os saberes considerados essenciais, indispensáveis para que alguém seja educado e culto” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 6). Nesta, os objetos são vistos como algo que define um adquirir capacidades pré-acadêmicas, um acelerar das aprendizagens e um compensar dos défices, onde constam conteúdos com persistência, capacidades pré-acadêmicas e linguagem adulta.

Por sua vez, “a pedagogia participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Ibid, p. 8). Este modo de fazer pedagogia centra-se na construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, constituindo-se como seres sócio culturais. A criança deve envolver-se no processo de aprendizagem e construir os saberes ao longo da sua vida dando significado à experiência e atuando com confiança. Para tal, o processo de aprendizagem, preconizado ao longo do estágio profissional, teve como referência actividades diversas, de acordo com as áreas curriculares previstas no Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Na área de expressão e educação dramática e plástica, as crianças assumiram total responsabilidade na organização da dramatização da história “As cores”. Desta forma, as crianças encontravam-se distribuídas por grupos, sendo que a mestranda disseminou tarefas aos respetivos, informando-os que apenas poderiam utilizar os materiais presentes na sala de aula, propiciando assim o espírito crítico. Aos alunos, por grupos, organizaram-se e geriram o tempo e modos de dramatizar. Após reflexão da atividade, equaciona-se referir que esta correu melhor que o esperado, uma vez que, as crianças se enquadraram perfeitamente nos seus papéis, executando de uma forma correta o pretendido, verificando-se que não se deve subestimar as capacidades das crianças, visto que realizaram um pequeno teatro bem estruturado e definido (cf. Anexo 2 B12.1). Consoante Piaget, Luria e Vygotsky (citados por Silva, s.a.) é a criança que constrói ativamente o seu conhecimento do mundo e da própria linguagem, por isso não se deve subestimá-la. Assim, as

crianças desenvolveram o espírito crítico, não abstendo do sentido de responsabilidade.

Nesta linha de raciocínio segue-se a atividade “João Ar-Puro no País do Fumo” (cf. Anexos 2 A6.1, A7.1, B10.1), onde se realizou a interdisciplinaridade, explanando as seguintes áreas curriculares: Português, Estudo do Meio, Expressão e Educação plástica e dramática. Esta atividade surge no âmbito do tema da presente semana “A saúde do corpo humano”, abordando assim, a importância do ar puro, mobilizando os conhecimentos prévios das crianças acerca do referido. Contemplou uma dramatização de fantoches em origami, realizada pela estagiária (cf. Anexo 2 A5.1), a construção da continuidade da história em grande grupo e a posterior dramatização em fantoches de origami. Aproveitando o clima de motivação que surgiu no início da atividade, foi proposto a criação coletiva de um livro, embora o início fosse realizado pela estagiária, perante a dramatização que apresentou, e estes teriam de a continuar. Esta foi a atividade de motivação por excelência, uma vez que o conteúdo do livro, foi criado espontaneamente, mas envolveu muito entusiasmo e participação de todos, nomeadamente pelo recurso selecionado que proporcionou um modo inovador de escrever acrescentando valor pela possibilidade de se tornar online e poder partilhar o produto pelos pais e amigos e ter um resultado apelativo e cativante. Assim, todos os alunos contribuíram na história, onde ia sendo escrita no computador, através do programa *storyjumper*, ao mesmo tempo que era projetada no quadro interativo (cf. Anexo 2 A10). Devido ao grande interesse manifestado, foi um pouco complicado gerir a participação dos alunos, tendo sido necessário, várias vezes, lembrar a regra da participação oral. Quando terminada a história, esta serviu como ponto de partida para a concretização de um teatro de fantoches realizado pelas crianças, tendo sido entregue a cada grupo de crianças previamente definido, mediante as suas tarefas, nomeadamente, um grupo ficou responsável pela organização do cenário e as personagens, outro grupo ficou responsável pela gravação da continuidade da história (cf. Anexo 2 B13.1) e os restantes pela construção dos fantoches. A atividade sofreu algumas

alterações mediante a reflexão na ação, tais como, a construção dos fantoches necessitou da ajuda do par cooperante, uma vez que apenas um computador presente na sala de aula poderia ter acesso à internet, o que despoletou a sua ausência, deslocando-se até um computador portador de internet. Após uma reflexão em tríade, detetou-se algumas falhas, como o facto de, na gravação da história ouvia-se alguns ruídos devido ao espaço onde foi realizada, átrio em frente à porta da sala. Para além destes obstáculos, a atividade em si correu bem, as crianças representaram bem os seus papéis, tendo um produto final fantástico criado pelas mesmas (cf. Anexo 2 B12.2), permanecendo a turma, na sua totalidade, motivada no desenrolar de toda a atividade, desempenhando-a com prazer. O livro criado foi colocado na disciplina do *Moodle* que será referida posteriormente. Realça-se neste contexto, a importância de uma aprendizagem com sentido que envolve espontaneamente os alunos aprendendo com prazer e melhorando desempenhos.

Em continuidade, de forma a promover a pedagogia participativa, também se executaram atividades de escrita livre, sendo que as crianças tiveram apenas conhecimento da sua intencionalidade e destinatário, “Como costumam passar o teu Natal?”, diferenciando-se o número de linhas pedido para os alunos do 2.º ano e do 3.º ano (cf. Anexos 2 B17.1, B18.1, B21 e B21.1). Inicialmente realizou-se um diálogo com as crianças acerca do natal despoletando-se numa chuva de ideias, o que propiciou a elaboração de um mapa de conceitos no programa *gliffy* (cf. Anexo 2 A5.2). O mapa de conceitos é um instrumento importante para organizar e representar o conhecimento, pois facilita conexões entre ideias-chave. Aquando o pedido da execução do texto, a mestrandia referenciou qual a sua intencionalidade, sendo uma avaliação mais pormenorizada da mesma, na medida em que, esta elaborou uma grelha de verificação (cf. Anexo 2 B20), denotando-se numa observação pormenorizada do nível em que as crianças se encontravam relativamente aos seus critérios adotados consoante a escrita de cada criança. A formanda efetuou a correção dos referidos textos, indicando quais os erros, em que as crianças teriam de escrevê-los cinco vezes de forma a memorizarem a grafia correta da palavra, e

escreveu um pequeno texto a opinar acerca dos mesmos. Após entrega, as crianças que pretenderam, leram os seus textos, como forma de divulgarem as suas produções. Estes textos despoletaram em escritas fantásticas e variadas, reconhecendo-se talentos que até então não tinham sido reconhecidos.

No que concerne aos conteúdos relativamente a esta pedagogia, existe o interesse em estruturas e esquemas internos mentais, assim como conhecimentos físico, matemático e social, a metacognição e instrumentos culturais. Os materiais que este modelo defende são variados, com uso flexível e aberto à experimentação. Neste sentido, a estagiária optou por uma prática repleta de diversos materiais, nomeadamente, MAB, sólidos geométricos, geoplano, compasso, quadro interativo, computador, programas informáticos, entre muitos outros, que considerou pertinentes para as aprendizagens significativas das crianças.

Por conseguinte, a mestranda equaciona essencial reforçar as perspetivas pedagógicas construtivista e sócio construtivista, considerando que as mesmas convergiram na estruturação da prática pedagógica desenvolvida. Relativamente à perspetiva construtivista, esta “concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro desse processo é a própria criança” (Arias & Yera, 1996, p. 11). Parafrazeando, o polo decisivo da aprendizagem não reside na figura do professor, mas sim, da criança, e a pedagogia deve concentrar a sua atenção, embora não de igual modo, no processo de ensino, como as crianças aprendem, como constroem e reconstroem os seus conhecimentos, pois “a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades depende de outros a adquirir e a desenvolver previamente” (Damião & Festas, 2013, p. 1). A aprendizagem é, deste modo, perspetivada como um processo no qual o sujeito “elabora uma representação interna do conhecimento ao incorporá-lo aos seus conhecimentos prévios” (Condemarín & Medina, 2005, p. 27). Em consonância, para que um ambiente de ensino seja construtivista é fundamental que o professor conceba o conhecimento sob a ótica de Piaget,

ou seja, que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado numa interação muito forte entre o sujeito e o objeto. Piaget, segundo Monteiro e Santos (2003, p. 34), defende que “o comportamento do indivíduo, a inteligência, resulta de uma construção progressiva do sujeito em interação com o meio”. Isto é, o comportamento não depende nem só do sujeito nem só do objeto, mas sim no seu todo. É imprescindível, que se compreenda que, sem uma atitude do objeto que perturbe as estruturas do sujeito, este não tentará acomodar-se à situação, criando uma futura assimilação do objeto, dando origem às sucessivas adaptações do sujeito ao meio, com o constante desenvolvimento de seu cognitivismo.

Neste sentido, equaciona-se a referência da aprendizagem das crianças relativamente ao manuseamento do compasso (cf. Anexo 2 A5.3). Primordialmente a estagiária permitiu que as crianças explorassem livremente os compassos, obtendo, assim, determinadas figuras. Consoante esta exploração a mestranda percorreu todas as crianças de forma a verificar quais as dificuldades no geral, bem como individuais, uma vez que a atividade em questão despoletou de uma atenção individualizada. Após esta verificação a formanda optou por uma demonstração do seu manuseamento, inicialmente no quadro interativo, através do *Interwrite*, e posteriormente com o compasso de grandes dimensões no quadro branco. Esta atividade surge no âmbito da aprendizagem dos conteúdos círculo e circunferência (cf. Anexos 2 A6.2 e A7.2), explanando a área curricular matemática, contemplando-se a interdisciplinaridade com a área curricular Expressão e Educação Plástica. Os conteúdos em questão foram trabalhados durante os três dias de prática pedagógica, na medida em que, se preconizou sobre uma demora na aprendizagem do manuseamento do compasso por parte das crianças, despoletando-se num incumprimento de algumas atividades planeadas, devido à necessidade de um atendimento individual mais prolongado. Consequentemente, devido ao incumprimento do referido, a atividade “Círculos e circunferências” que tinha lugar no exterior não se executou, inicialmente, apenas devido às condições atmosféricas no dia da sua realização,

mas posteriormente pelo motivo supracitado. Em consonância, esta é uma evidência de que a planificação foi sempre encarada como flexível, adaptando-se às circunstâncias e necessidades do momento (Diogo, 2010).

Ainda em relação aos conteúdos abordados, círculo e circunferência, embora distanciando-se da perspectiva construtivista, realizaram-se diversas atividades, nomeadamente a exploração de um *PowerPoint* (cf. Anexo 2 B22), afixação de cartazes realizados pela mestranda (cf. Anexo 2 B23) na sala de aula, com a explicação dos conteúdos abordados na semana, como forma de as crianças consultarem, sempre que necessário, as explicações e as designações corretas dos conteúdos novos, e a realização de rosáceas por parte das crianças (cf. Anexo 2 A5.4), com a ajuda do quadro interativo – *Interwrite*, por parte da estagiária (cf. Anexo 2 A5.5), sendo afixadas posteriormente na sala (cf. Anexo 2 A5.6). Nesta atividade esteve presente uma grande motivação e ansiedade por parte das crianças, pois estas ficaram fascinadas com o manuseamento do compasso e o que poderiam realizar com o mesmo.

Assim, por sua vez, a perspectiva socio construtivista considera que o saber é gerado a partir da prática social, enquadrado cultural e historicamente e o seu processo de conhecimento é uma atividade social, gerada num processo de negociação e de consenso. Deste modo, na construção do conhecimento não se deve valorizar apenas o meio ou o sujeito, mas sim o papel interativo de ambos (Vieira & Lino, 2007). Neste sentido, cabe ao professor identificar e ativar a Zona de Desenvolvimento Próximo do aluno, definida como “a distância entre o grau de desenvolvimento presente determinado pela resolução independente de problemas e o grau de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou um par mais capaz” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1999, p. 10). Consequentemente, ao partir dos seus interesses, o aluno confere significado às experiências, condição essencial à construção de conhecimentos significativos. De forma a salientar o supracitado, a mestranda, sempre que necessário, durante a sua prática pedagógica promoveu a resolução de problemas sob a orientação de um par mais capaz.

Por conseguinte, os alunos que evidenciavam competências mais aprofundadas eram convidados a auxiliar os colegas com mais dificuldades, como ocorreu no “jogo da Batalha Naval” (cf. Anexo 2 A5.7, B17.2 e B24), que pretendeu trabalhar o conceito de par ordenado, efetuar a representação de números inteiros relativos e identificar coordenadas em referenciais cartesianos. As crianças que demonstraram mais dificuldades nestas temáticas eram colocadas junto de outras que dominavam os conteúdos sentindo-se mais responsáveis e reconhecidos pelos conhecimentos que possuíam e, de modo afetivo, pelos alunos que apoiavam. Agranionih e Smaniotto (2002, p. 16) definem o jogo matemático como,

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

Sendo o Programa de Matemática do Ensino Básico e as suas Metas Curriculares os documentos reguladores da prática pedagógica, estes, de acordo com Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimental (2008), requerem uma valorização, por parte dos alunos, da disciplina de Matemática através do contacto com ideias e métodos fundamentais desta área do saber e que desenvolvam, inclusive, as capacidades transversais do ensino da matemática: resolução de problemas, raciocínio e comunicação. No desenrolar desta atividade, verificou-se que inicialmente as crianças ficaram muito agitadas e falavam muito alto com o seu colega do lado, pois raramente realizam tarefas em pequeno grupo, confundido com momentos de convívio com o colega do lado, pelo que gerou alguma confusão. Porém, a mestranda conseguiu que entendessem o propósito da tarefa e tudo começou a decorrer dentro do ambiente esperado. Outra dificuldade sentida pela formanda revelou-se na gestão da turma durante a realização do jogo, já que os alunos não se

encontram familiarizados com este tipo de atividades, não entendiam o seu procedimento. De modo a que essa aprendizagem fosse visível, a díade exemplificou no quadro uma pequena parte daquilo que teriam de executar aquando a realização deste e conseqüentemente, algumas regras que lhe estavam implícitas.

Equaciona-se salientar que a prática pedagógica da mestrandia também se inspirou na Metodologia de Trabalho de Projeto. Como refere Capucha (2008, p. 57), a palavra projeto constitui, em termos gerais, o “nível concreto de planeamento que define uma intervenção direccionada para a concretização de um conjunto de objectivos e para a qual foram afectados meios”. Explanando, de acordo com Castro & Ricardo (2002, p. 9), a Metodologia de Trabalho de Projeto pressupõe “o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a educação a objetivos programáticos e práticos; o conhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem”, na medida em que, privilegia uma abordagem consciente e investigativa dos problemas que lhe dizem respeito, situados em realidades específicas. Neste sentido, conforme relatado no capítulo anterior, através da observação realizada o par pedagógico compreendeu a necessidade de partilha de documentos e atividades realizadas pelas e com as crianças, consideradas pertinentes e atrativas, dando a conhecê-las aos familiares, criando-se uma disciplina na plataforma *moodle* (cf. Anexo 2 A5.8), Turma 3.º D – Centro Escolar do Corim – 2014/2015.

A plataforma *moodle*, por sua vez, segundo Flores, Escola e Peres (2009), promove a participação dos pais, e torna um espaço seguro para as crianças navegarem consoante os sites indicados pelos professores e até mesmo desenvolver competências variadas. Consoante a opinião dos autores referidos, também se publicam trabalhos nesta plataforma, podendo ser utilizada como ensino presencial e à distância. Parafraseando Flores e Escola (2007, p. 1385),

o acesso a uma plataforma de ensino e aprendizagem on-line, como o moodle, permite-nos criar espaços de apoio a disciplinas curriculares e extracurriculares [...], isto relativamente aos alunos, porque também ela permite-nos criar espaços de interesse para os encarregados de educação e, deste modo, entusiasma-los para a orla da educação dos seus filhos.

Por conseguinte, a disciplina criada nesta plataforma pelo par pedagógico contempla diversas atividades realizadas com as crianças e para as crianças, assim como as suas fotografias e recursos das mesmas, organizadas pelas semanas de intervenções pedagógicas; links considerados profícuos para a aprendizagem das crianças, alguns deles já trabalhados e referenciados nas aulas ministradas pelas mesmas e por último, um fórum onde as estagiárias iniciaram uma pequena conversa acerca dos conteúdos abordados na área curricular de oferta complementar (cf. Anexo 2 A5.9). Assim, pode-se afirmar que este projeto propiciou às crianças momentos de prazer e de investigação, despoletando-lhes o prazer e orgulho pela elaboração de todas as atividades presentes na plataforma referenciada, podendo mostrar esse trabalho aos seus familiares.

Do mesmo modo, a formanda baseou-se no Movimento de Escola Moderna, que se rege pelo princípio da aprendizagem pela ação, envolvendo ativamente professores, educadores e alunos na realização de experiências práticas em torno do modelo curricular que apresenta. Neste âmbito, para Folque (2012) as interações entre os atores do processo educativo constituem-se fontes cruciais de construção do conhecimento, considerando que através do oral é possível articular o cognitivo com a relação afetiva e social. Tal como refere Niza (2013), o Movimento de Escola Moderna valoriza que a comunidade partilhe experiências culturais da vida real de cada um, no qual decorrem três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Como refere o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Dec. Lei n.º 241/01, de 30 de agosto), este deve-se relacionar

com as famílias e a comunidade, proporcionando um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens. Consequentemente, a mestranda desenvolveu as suas competências a este nível, mediante a participação na “feirinha de sabores” realizada no Centro Escolar do Corim. A mestranda ajudou o seu par pedagógico na confeção de bolachas de areia (cf. Anexo 2 B11.1), características do Arquipélago da Madeira, para a venda na feirinha, ajudando assim, o Centro a angariar fundos monetários.

Com esta atividade, promoveu-se do mesmo modo, a relação escola-família/comunidade, na medida em que, os pais confeccionaram todo o tipo de alimentos que poderiam ser vendidos, assim como, produtos trazidos das suas hortas, do mesmo modo que se deslocaram à escola para a compra desses produtos, existindo assim, um ambiente de cooperação entre pais, filhos e professores. De salientar que, consoante os produtos/alimentos que se encontravam na feirinha, reavivava-se as experiências com outras culturas, na medida em que, os pais traziam aquilo que era propício da sua cultura, referindo também que o Centro encontrava-se aberto à comunidade. Neste âmbito, cabe à escola dar o primeiro passo para a existência de uma comunicação favorável entre a escola e família, mas também entre estas e a comunidade, embora, seja fundamental que os professores pressintam a necessidade de ouvir os pais e partilhar com eles algum poder de decisão. Em consonância, segundo Picanço (2012) é importante que a família e a escola se unam com vista a conseguirem ajudar os estudantes, de forma a, que se tornem cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade de hoje. Supracitado o enunciado, existem várias formas de os pais e as famílias interagirem positivamente entre si, pois é essencial que percebam que o meio familiar é muito importante para o desenvolvimento dos educandos, e sensibilizá-los para o apoio nos trabalhos de casa. Relativamente aos professores, espera-se que estes entendam a importância desta relação, escola-família, dando o seu contributo como agentes de dinamização educativa junto das famílias e contemplarem o papel intermédio entre a escola e a família.

A par da relação referida anteriormente, importa mencionar a relação aluno-aluno. Os vínculos afetivos que se estabelecem nesta relação alcançam o equilíbrio emocional necessário para o envolvimento da criança com a aprendizagem. Segundo Menger (2010, p. 30), “a afetividade, mesmo que inconsciente, está presente em todas as ações de ensino que o professor assume desempenhar, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre alunos e conteúdos”. Por conseguinte, considera-se pertinente que o professor adote as estratégias para que a relação mencionada seja a melhor, na medida em que, após várias reflexões, e tendo em conta uma análise das observações realizadas previamente, uma das prioridades estabelecidas pela díade foi ao encontro do desenvolvimento de regras de comportamento e de convivência em grupo, de forma a propiciar uma relação adequada entre aluno-aluno. Esta opção prendeu-se com o facto de ter sido evidente a presença de algumas dificuldades neste âmbito, tratando-se de uma turma bastante heterogénea em termos comportamentais. Equacionou-se um grupo de alunos que contemplavam comportamentos pouco adequados a um bom ambiente de sala de aula: falavam sistematicamente, levantavam-se do lugar sem autorização, interrompiam as explicações do professor e tinham dificuldades de concentração durante a realização das tarefas propostas, principalmente os alunos repetentes do 2.º ano e uma aluna do 3.º ano. A fim de atenuar esta dificuldade e tentando tirar partido dos benefícios da colaboração, a díade realizou um diálogo com as crianças, em horário da área curricular oferta complementar, que se orientou segundo os comportamentos que a turma considerava inadequados, o incumprimento de regras, definindo-se assim quais as regras a estabelecer na sala de aula e quais os comportamentos adequados à mesma. Neste sentido, o par pedagógico orientou esta atividade através do visionamento de algumas imagens referentes a comportamentos inadequados, onde as crianças teriam de identificar o que estava errado e indicar a regra comportamental correta relativamente à imagem visionada, de forma a conduzir os alunos para as normas de bem-estar e convivência com os outros. Consequentemente, as

crianças, em pequenos grupos, ilustraram os comportamentos adequados às regras estabelecidas, sendo posteriormente afixados na sala de aula (cf. Anexo 2 A5.11). A par desta construção, para o cumprimento do estabelecido com a turma, elaborou-se uma tabela do comportamento, tabela de dupla entrada (cf. Anexo 2 A5.12), onde tinha lugar, no final do dia, uma reflexão acerca dos comportamentos, tendo como códigos de conduta, o verde – cumpri todas as regras, o amarelo – cumpri algumas regras (duas chamadas de atenção) e o vermelho – não cumpri as regras. Para a avaliação realizada no final da semana, definiu-se que, quem fosse portador de mais de dois amarelos, teria lugar a um vermelho nessa avaliação. Diariamente as crianças também preenchiavam uma pequena tabela para sua autoavaliação para a visualização dos pais, assinando em casos graves. De facto, esta opção foi uma mais-valia, pois gradualmente as crianças adequaram os seus comportamentos, embora com mais dificuldade também melhoraram na realização de trabalho de grupo, sendo que muito contribuiu a frequência com que este tipo de trabalho foi então realizado. O trabalho em grupo permite que os alunos “criem formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros” (Vieira, 1993, citado por Trindade, 2002, p. 41).

Contudo, para além do processo de análise e reflexão dos documentos legais e de orientação, segundo as pedagogias supracitadas, foi necessária a integração dos interesses e das necessidades dos alunos. Neste sentido, após as primeiras observações realizadas, e de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, as primeiras ações estiveram associadas ao desenvolvimento de um clima democrático na sala de aula (Diogo, 2010). De facto, desde o primeiro momento no contexto procurou-se valorizar o diálogo e as interações pessoais. Todavia, para isso, era necessário que os alunos compreendessem a importância de desenvolverem atitudes democráticas, fazendo com que a disciplina fizesse sentido para todos os alunos e emergisse de forma natural. Assim, procurou-se a criação de um ambiente envolto em espírito e vivência democrática. Deste modo, a mestrandia incentivou a participação ativa das crianças, sendo que, de acordo com Sim-Sim (2008, p.

31), “usar a linguagem para comunicar, mostrando-lhe que se comunica diferentemente consoante as finalidades. O envolvimento das crianças em interações verbais gera oportunidades que implementam de uma forma eficaz as competências comunicativas do jovem falante”.

A par deste uso de linguagem, a mestranda para além de criar um ambiente acolhedor em sala de aula, era assertiva quando assim deveria ser, criando o devido respeito pela mesma, mas ao mesmo tempo de amizade e cooperação. Efetivamente, o ambiente educativo diz respeito às condições que contribuem para melhorar as funções do professor, sendo de referir, os níveis de interação dos diferentes intervenientes na turma e a gestão dos recursos humanos e materiais. Como tal, a articulação entre estes três aspetos deve corresponder às características da turma e das necessidades de cada um. Um ambiente de aprendizagem produtivo é, pois, de acordo com Arends (2000, p. 129) “caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas para que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor”.

Acresce que o desenvolvimento das atividades durante três dias contíguos propiciou uma oportunidade de enlevo da mestranda como futura profissional de educação. Durante as suas intervenções, a orientadora cooperante e o seu par pedagógico apoiavam os dois meninos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não deixando de parte todos os conteúdos trabalhados e as atividades realizadas, o que proporcionava à mestranda uma confiança, e a própria turma, entendia que não eram apenas professoras num ímpar que lhes orientava nas aprendizagens significativas, mas sim, professoras que atuavam como apenas uma, sendo uma mais-valia a cooperação existente nas aprendizagens das crianças. Como se pode concluir, no âmbito da educação, a colaboração é um fator importantíssimo e “deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes” (Perrenoud, 2000, p. 83), pois surgiu “como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências se intensificam” (Hargreaves, 1998, p. 277). De

forma a, que a observação seja o mais rigorosa possível e nos seus registos estejam elencados os interesses e necessidades das crianças “os adultos nos centros infantis baseiam-se no trabalho em equipa” (Post & Hohman, 2003, p.15), este subentende uma “questão de competências e pressupõe igualmente de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81). A par desta cooperação em tríade, a mestranda na execução das suas atividades permanecia atenta aos alunos do 2.º ano, subsistindo as suas presenças em todas as atividades realizadas em sala de aula, embora, por vezes, atividades diferentes.

No entanto, no desenrolar das atividades com a turma no seu todo, a mestranda permanecia atenta às dificuldades de cada criança, ajudando-as de forma individualizada. De salientar que aquando a elaboração de atividades na abordagem de conteúdos novos, a mestranda após explicação à turma, percorria o lugar de cada criança, de forma a atenuar qualquer dúvida que surgisse, adotando assim uma nova abordagem aos conteúdos, de forma a proporcionar a aprendizagem dos mesmos. Neste sentido, preconizou-se sobre a metodologia de diferenciação pedagógica. Consequentemente, a mestranda não executou atividades específicas que desenvolvesse a diferenciação pedagógica, mas incluiu-a nas suas práticas diárias, equacionando também referenciar que, sempre que uma criança terminava uma atividade primeiro que a restante turma, essa criança ou realizava o exercício posterior, ou desenhava o que pretendesse no seu caderno de rascunhos, consoante o que pretendiam, dando a liberdade que as crianças necessitam. As estratégias concretizadas para a promoção da diferenciação pedagógica foram pensadas no sentido de melhorar o desempenho destes alunos, sendo esta um direito a que cada aluno deverá ter acesso, invocando assim os direitos da criança. Conforme o art. 2.º do Dec. Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da constituição da república”. De acordo com Resendes e Soares (2002) os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses,

necessidades e estilos de aprendizagens diferentes. “A diferenciação pedagógica é necessária, pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma” (Chousa, 2012, p. 41). Nesta linha de pensamento, importa salientar que a mestranda adotou uma pedagogia diferenciada ao nível do acompanhamento individual aos alunos. Tal atitude tendeu a apresentar um duplo proveito, no que concerne à valorização dos conhecimentos dos alunos e à potencialização no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Com efeito, o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), poderá configurar o mote para o desenvolvimento de pedagogias inovadoras, apresentando-se no seio de novas correntes pedagógicas, como já referido no primeiro capítulo. Os profissionais de educação, inseridos numa sociedade atual, devem estar conscientes que as crianças se encontram rodeadas de tecnologia e informação, de modo a que a escola tem que responder aos desafios com os quais é confrontada. Legitimando com Flores e Escola (2010, p. 208)

num ambiente de crise e mudança, como o da actual conjuntura, é importante tornar os sistemas de educação/formação abertos e adequados aos cidadãos. A sociedade da informação e do conhecimento, uma sociedade em rede, exige a integração do mundo físico e do mundo virtual de modo a que se dilua o tempo, o espaço e os modos de aprendizagem e se facilite a vida quotidiana dos cidadãos.

Neste sentido, salienta-se que o uso das TIC influi positivamente no processo de ensino e aprendizagem caso as metodologias sejam adequadas. Deste modo, a mestranda incluiu, sempre que possível, nas suas intervenções pedagógicas o domínio das TIC, dando-lhe um elevado relevo evidenciando a importância que esta faculta às crianças e a motivação que nestas provoca, sendo que, de acordo com Oliveira e Costa (2010) ao estimular a curiosidade dos alunos estamos a potenciar a sua motivação intrínseca. Analogamente, considera-se essencial a mobilização do quadro interativo como recurso

potenciador a vários níveis: projeção, interação, criação, correção coletivamente os exercícios, aceder a imagens e vídeos, explicar e consolidar conteúdos, utilização do manual escolar em suporte digital, gravação de aulas, jogos didáticos, exploração de sites educativos, apresentação de slides, entre outros. A projeção visual possibilita a interatividade e dinamização das atividades pedagógicas, promovendo um ambiente virtual de aprendizagem. De modo a ilustrar a premência da mobilização de ferramentas tecnológicas, em articulação curricular, a mestranda considera relevante apresentar a atividade “O passado do Meio Local” (cf. Anexo 2 A6.2 e A7.2), na qual os alunos tiveram acesso a um conjunto de códigos realizados no programa *QRQUODE* (cf. Anexo 2 B25), descodificados através da aplicação *NeoReader* no telemóvel da mestranda, onde constavam adivinhas relacionadas com objetos localizados na sala de aula (cf. Anexo 2 B26). Após a sua descodificação, as crianças encontraram as imagens (cf. Anexo 2 B27) espalhadas pela sala, dando origem a um diálogo em torno das mesmas, com vista à sua afixação na localização certa no mapa de grandes dimensões (cf. Anexo 2 A5.12). A atividade percutiu no âmbito da área curricular Estudo do Meio, evidenciando uma grande motivação por parte das crianças, com o manuseamento do telemóvel em sala de aula, considerando que o mesmo se denotou como impulsionador da aprendizagem. Neste âmbito, salienta-se o facto de a turma solicitar à mestranda as ferramentas para a execução dos códigos e a aplicação para o telemóvel de forma a poderem descodifica-los. Tal atitude denota o envolvimento dos alunos na dinâmica criada através da mobilização de uma tecnologia que tende a globalizar-se. Assim, de acordo com a opinião desta, caso não tivessem sido selecionadas as ferramentas referidas a atividade não teria sido tão significativa para os alunos.

No que reporta à articulação com as outras áreas, as TIC estiveram sempre presentes, considerando referência a mobilização do recurso *voki*, mostrando-se extremamente motivador, já que provocou a admiração dos alunos. Através deste, denotou-se a afetividade conferida pela turma aos *avatares* (cf. Anexo 2 B28), considerando que estes revelaram-se um grande auxílio nas aulas

referentes à área curricular de matemática (cf. Anexo 2 B11.2), na medida em que, esta ferramenta foi utilizada para a explicação de alguns conteúdos, assim como o pedido da realização de algumas atividades com a vinda das crianças ao quadro interativo. Consoante a sua exploração, a mestranda detetou uma limitação no que reporta à leitura das palavras pelos *avatares*, todavia, ultrapassável recorrendo à manipulação do código escrito ou à gravação da sua voz. Equaciona-se referenciar que só o facto de, a aula ser dada por alguém “dentro do computador”, por um chamamento das crianças desse alguém, proporcionou momentos de grande prazer por parte das crianças e uma admiração que resultou na motivação das mesmas.

Neste sentido, na área curricular de Português, no âmbito da escrita de um convite (cf. Anexo 2 A11) foi usado o programa *Invitebox*, com o objetivo de criar um convite online. Este convite foi criado consoante todas as regras que este exige, abordadas anteriormente com as crianças. A mestranda optou por esta ferramenta pela sua potencialidade na sala de aula, quer na motivação e melhora do desempenho do aluno, quer na facilidade de utilização, estimula o aluno a participar, é inovadora e melhora a apresentação final ficando quase um convite profissional. O convite supracitado foi realizado em grande grupo, onde as crianças definiram que tipo de convite se tratava e a quem se destinava, a estagiária apenas orientou o preenchimento do mesmo. Após a realização da atividade, a formanda considera-a bem sucedida, sendo que as crianças mobilizaram os conhecimentos prévios acerca do preenchimento de um convite, e teve o envolvimento de toda a turma na sua execução, verificando-se uma grande motivação por parte das mesmas, o que não seria possível se o convite se realizasse individualmente nos seus cadernos diários. Posteriormente, este convite foi colocado na disciplina referida anteriormente do *Moodle*, permitindo a sua visualização fora da sala de aula e pelos encarregados de educação. Em consonância, compreendendo-se que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis et al., 2009, p. 6), contemplou-se uma panóplia de atividades que

promovessem o Português em todos os seus domínios (oralidade, leitura e escrita, gramática e educação literária).

No que concerne ao domínio da leitura, concretizaram-se atividades que se denotaram na leitura íntegra de textos realizada pela estagiária, propiciando momentos de prazer pela leitura, mas também leitura parcial por parte das crianças, explanando uma melhor compreensão do texto. Por conseguinte, em consonância com a leitura percutia-se num diálogo em grande grupo, relatando todos os conhecimentos prévios acerca do tema em questão, assim como, uma melhor compreensão do texto lido. O processo de ensino e aprendizagem, realizado mediante trocas comunicativas contribuiu, em larga medida, para o desenvolvimento da linguagem, pois “aprende-se a falar, falando” (Amor, 2001, p. 67).

Equaciona-se referenciar que a área curricular de Português articulou-se com todas as áreas, esta era trabalhada mediante o tema referente a cada semana, sendo exemplo a exploração da história adaptada “Voar em Guimarães” (cf. Anexo 2 B29) na semana referente ao tema “Uma bailarina aplicada!” (cf. Anexo 2 A6.2 e A7.2). Em articulação com a mesma, desenvolveu-se a atividade “Aula de Hip hop” na área de Expressão e Educação Físico-Motora, deslocando-se uma professora de Hip hop e de Zumba, conhecida da estagiária, para a execução da mesma (cf. Anexo 2 B11.3 e B12.3). Mediante o entusiasmo despoletado pelas crianças, e como ainda tinha lugar um pequeno intervalo de tempo, sugeriu-se uma pequena demonstração de uma aula de Zumba (cf. Anexo 2 B12.4), o que propiciou momentos de grande prazer e de motivação por parte das crianças. Esta atividade surgiu no âmbito do tema “Uma bailarina aplicada!”, como referido anteriormente, sendo que, correu bem, embora com alguns contratempos por consequências internas do Centro, nomeadamente, a facilitação das colunas, conforme solicitado previamente, não surgiu devido à utilização inesperada de um grupo do pré-escolar. De modo a não interromper um momento de prazer destas crianças, a mestranda obteve uma outra solução, utilizando as colunas da sala de aula, embora o som não fosse o mais adequado. Analogamente, diversas foram as atividades

explanadas nas áreas das Expressões, algumas referidas anteriormente, todavia, importa salientar a ausência de atividades na área de Expressão e Educação Musical, equacionando-se na importância a estas dada pelo par pedagógico, assim como, a turma frequentava aulas de expressão e educação musical, após o período letivo.

Concomitantemente, a realização de experiências na área curricular de Estudo do Meio denotou-se uma mais-valia nas aprendizagens significativas das crianças acerca dos conteúdos em questão. Neste sentido, o desenvolvimento de atividades experimentais pautou-se, ainda, pelo empenho na utilização, gradativa, de uma linguagem cientificamente correta, não contribuindo para a corroboração de erros científicos comuns (Pereira, 1992). Esta área percutiu, em todas as semanas, numa intervenção de conteúdos desconhecidos pelas crianças, incitando assim, matéria nova. As atividades experimentais assentaram na metodologia de investigação, observação, levantamento de questões-problema, respostas ao mesmo, formulação de hipóteses, realização de experiências, verificação das hipóteses e conclusões. As etapas orientadas num guião onde registados os momentos mais importantes. Serve como referência, as experiências “Será que a mesma água pode originar sensações diferentes?” (cf. Anexo 2 A5.13, B17.3, B18.2 e B30), percutindo do tema “O meu corpo” e “Como ficam os pulmões de um fumador?” (cf. Anexo 2 A6.1, B11.4, A7.1, B31), despoletando do tema “A saúde do corpo humano”. Estas proporcionaram momentos de prazer denotando-se numa formulação de hipóteses corretas, propiciando a valorização de previsões e desconstrução do estereótipo evidenciado. Considera-se relevante dar a importância a protocolos no desenrolar da ação, sendo que, alguns realizados oralmente, outros por escrita ou ilustrações. A panóplia de atividades vivenciadas pelas crianças despoletou num grande entusiasmo querendo sempre “fazer mais”, sendo que, é precisamente, no mundo das vivências e das experiências que todos “esperam do professor a capacidade de criar momentos mágicos em que ocorra a compreensão, a descoberta, a emoção estática, a tomada de consciência ética, [...] todos esperam ainda que do seu rosto não desapareça o

sorriso, que ele não desista e que não se canse” (Azevedo, 2009, p. 36). Em consonância com as atividades referidas na presente área, contemplaram-se outras também de referência, nomeadamente, o jogo “Quem quer ser médico?” (cf. Anexo 2 B11.5, B17.4, B19, B18.3, B32 e B33), que percutiu do tema “O sistema circulatório”, despoletando-se para a consolidação do tema em questão. Esta atividade denotou-se como uma das atividades de maior prazer, sendo que, a turma em questão tinha um gosto infinito por jogos, e pela utilização das TIC, gosto este, usufruído pela mestrandia de forma a propiciar momentos de prazer aos seus alunos. A par do supracitado a mestrandia contemplou na sua prática pedagógica uma panóplia de atividades que incluíam as TIC, e os jogos, considerando-os um despoletar e despertar de descobertas, sentimentos e conhecimentos, através do gosto das crianças.

Equaciona-se referência à Oferta Complementar contemplando-se no domínio Educação para a Cidadania, sendo que, se preconizou uma panóplia de atividades, referenciando-se o tema da semana supracitada. Concebe-se alusão à exploração da história “O livro da família” de Todd Parr (cf. Anexo 2 B34) denotando-se num diálogo enriquecedor sobre os diversos tipos de família, respeitando cada pessoa com a sua personalidade, desenvolvendo o respeito pelo outro. Conjuntamente, de igual importância, a exploração da história “Onde está a felicidade” de Álvaro Magalhães (cf. Anexo 2 B35), que propiciou a discussão sobre a felicidade, relatando o que esta representava para cada criança, observando outros exemplos de vivências, de meninos que sem nada do que estas pretendiam viviam ainda mais felizes, refletindo sobre o que realmente seria a felicidade. A par desta, percutiu-se na ilustração, num coração, “o que te faz feliz?” (cf. Anexo A5.14), sendo posteriormente afixados os corações na sala de aula. Por último, inalterável a sua importância, trabalhado um pequeno texto (cf. Anexo 2 B36), denotou-se na abordagem do tema “Sexualidade e abuso de menores”, discutindo sobre os cuidados que devem ter, o não falar e aceitar nada de estranhos, nem se dirigir a eles, tentando pedir ajuda de diversas formas, conferenciadas com as crianças, consoante as situações em que se possam encontrar.

Nesta panóplia de atividades sentiu-se um relevante prazer e motivação por parte das crianças, querendo dar a sua opinião, supracitando exemplos do quotidiano, o que proporcionou um grande prazer na mestranda, conhecendo assim, novos conceitos e novas descobertas. Consoante o art. 12.º do Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, a oferta complementar “deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras”. Através desta exploração, de histórias de literatura infantil, a mestranda demonstrou-se fascinada com os saberes das crianças, com as suas descobertas e com as suas pesquisas voluntárias, despoletando-se num à vontade e sensibilização por parte destas crianças tão pequenas mas com tanto para oferecer. Neste âmbito, a aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de atitudes, valores, conhecimentos e, competências no domínio da cidadania não dependem de forma exclusiva do Centro escolar, embora de acordo com Morin (2002, p. 121),

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

Neste âmbito, diversos foram os trabalhos afixados na sala de aula ao longo da prática pedagógica (cf. Anexo 2 A5.15), sendo visível a estimulação da participação de todos os alunos, através da partilha dos trabalhos desenvolvidos, de modo a que se sentissem valorizados, dilatando-se a sua autoestima e autoconfiança. Efetivamente alvitra-se essencial a estimulação dos alunos, de modo a desenvolver a sua autoestima, autonomia, responsabilidade e motivação. Por conseguinte, a construção colaborativa de saberes profissionais entre a professora cooperante, par pedagógico e supervisora denotou-se num sustentáculo de todas as dinâmicas. Todas as ações realizadas conotaram-se apenas de um percurso infindo a percorrer.



## **METARREFLEXÃO**

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

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

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

Analogamente, tal como refere o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, a mestranda incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir da análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em colaboração com outros profissionais de educação. Efetivamente, a formanda verificou que para que a escola funcione de forma eficiente é necessário a existência de boas relações entre docentes e que estes planeiem em cooperação os objetivos a desenvolver e as estratégias necessárias para atingi-los (Arends, 1995). Conforme o supracitado, as práticas pedagógicas nos dois contextos (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico) preconizaram-se sobre uma reflexão constante, não apenas individual, mas também uma reflexão em conjunto com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e os supervisores pedagógicos, que permitiu um desenvolvimento a nível pessoal e profissional da mestranda, o que causará influências em práticas futuras. Equaciona-se referenciar que as reuniões de reflexão no final das atividades observadas propiciaram à mestranda um progresso de forma a desenvolver um perfil adequado enquanto educadora de infância e professora do 1.º ciclo. De salientar que os *feedbacks* dos supervisores pedagógicos se consideraram fundamentais para o desenvolvimento das competências profissionais, assim como as diretrizes das orientadoras cooperantes. Neste sentido, a supervisão repercutiu-se na criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia (Roldão, 2010).

Apesar do âmagos de todo o percurso desenvolvido dizer respeito à reflexão, os resultados obtidos apenas foram possíveis mediante o recurso à metodologia de investigação-ação que, por conseguinte, a mestranda equaciona ter desenvolvido inúmeras competências, nomeadamente, planear a ação e prever situações implicando a autorreflexão após ação, a observação e a avaliação das suas práticas; agir segundo pesquisa no terreno, mediante a

observação e registo do modo como os alunos aprendem e das estratégias didáticas utilizadas; refletir, preconizando-se na análise crítica das observações com o intuito de descobrir as crenças e os esquemas de referência presentes nas práticas do investigador e por último, não abstenendo a sua importância, avaliar as decisões tomadas, observando os seus efeitos (Máximo-Esteves, 2008). Neste âmbito, considera-se profícua a concretização das avaliações após algumas semanas de estágio, nos dois contextos, sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada, refletindo sobre os diversos domínios que esta se orientou de forma a conduzir a prática da mestranda, definindo quais os aspetos a melhorar. No termo das práticas pedagógicas nos dois contextos realizou-se uma nova reunião avaliando os mesmos aspetos, averiguando que a mestranda evoluiu as suas práticas.

No que concerne à avaliação dos alunos, a mestranda desenvolveu todas as semanas grelhas de verificação/avaliação (cf. Anexo 2 A9 e B20), de forma a verificar a que nível é que cada criança apresentava dificuldades, de modo a ajudá-las a ultrapassá-las, refletindo assim sobre as suas práticas de forma a averiguar o que poderia melhorar para ajudar as crianças a ultrapassarem as dificuldades encontradas. Deste modo, tornou-se proficiente a importância da construção de competências reflexivas, considerando que um educador/professor reflexivo consegue regular e melhorar a sua ação. Efetivamente, a reflexão realizada nos dois contextos, permitiu à mestranda questionar sobre si própria enquanto pessoa, o tipo de teorias e crenças que possui e os constrangimentos com que se depara. Tal como refere Simão (2002, p. 88), “o facto de os professores poderem reflectir sobre si próprios em situação possibilita-lhes uma tomada de consciência dos seus processos e produtos cognitivos o que estimula uma atitude activa na regulação desses processos em relação com a prática”.

De acordo com Alarcão (2001), a mestranda assumiu o espírito de quem quer melhorar a sua formação investigando, sendo que um professor investigador questiona e questiona-se criticamente. Com efeito, referencia-se uma envolvimento num processo investigativo, onde não só se procurou uma

consciencialização da mestranda como profissional de educação, mas também a integração desses dados investigativos para o sucesso de futuras ações, potenciando uma gradual emancipação profissional.

Assim sendo, pode-se referir que o mais valioso contributo do contacto com os contextos supracitados diz respeito a um maior entendimento do conceito de criança e de educação. Tendo em conta as experiências vivenciadas em contextos tão díspares, facilmente se abrangeu que a função específica de um profissional de educação não é determinada pelo domínio de conteúdos científicos ou didáticos (Roldão, 2010). De facto, o profissional de educação define a sua função específica quando a sua ação se revela intencional. Neste âmbito, procurou-se a edificação de um saber de cariz praxeológico, marcada por uma constante articulação entre o saber de carácter teórico e de carácter prático, sendo mobilizados consoante as características dos contextos de intervenção pedagógica, tendo em conta as especificidades individuais das crianças (Ribeiro, 2006). Analogamente, indo ao encontro de Guedes (2004), a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado do professor, mas levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha, ajudando as crianças a descobrirem os seus limites e a superarem-nos. Neste sentido, a diferenciação pedagógica surgiu como uma resposta produtiva para o despoletar de aprendizagens significativas das crianças em ambos os contextos, embora com maior vínculo na educação pré-escolar.

Equaciona-se a importância de referir que ao longo de todo o percurso desenvolvido nas práticas pedagógicas supervisionadas, a mestranda se deparou com uma panóplia de constrangimentos, contratemplos e imprevistos, o que exigiu ações imediatas face aos desafios emergentes. Inicialmente, vivenciaram-se diversas dificuldades a nível da duração das atividades, visto que as formandas planeavam atividades complexas para um curto espaço de tempo, o que dificultava a realização da planificação previamente planeada. Esta dificuldade foi se atenuando consoante o processo de observação e as reflexões colaborativas, que se efetuavam e que percutiam-se em planificações futuras. Neste âmbito, a prática teve também um carácter analítico-reflexivo

nos momentos de pré, inter e pós observação, planificação, ação e avaliação, sustentada por uma revisão teórica consistente. Os docentes devem preparar-se para refletir sobre a prática mediante “a procura de informação e a actualização de dados e teorias que possam fornecer-lhes uma base para modificar ou até inovar as suas actividades na sala de aula” (Antolí & Muñoz, 1997, p. 67). Todas as decisões tomadas dimanaram da constante construção ativa e crítica do próprio processo de desenvolvimento da formanda, onde a reflexão e a investigação desempenharam um papel crucial.

Acresce que, as planificações foram desenvolvidas semanalmente em tríade, no contexto de pré-escolar e quinzenalmente desenvolvidas pela mestranda segundo orientação da orientadora cooperante, e ajuda do par pedagógico, no contexto de 1.º ciclo do ensino básico, sendo flexíveis mediante necessidades e interesses que surgiam nas crianças, perante as atividades desenvolvidas. A par do supracitado realizaram-se mapas de conceitos (cf. Anexo 2 B18), conforme o referido no capítulo 2, das atividades a desenvolver em cada semana, de forma a evidenciar fidedignamente todas as atividades desenvolvidas no âmbito do tema referente aquela semana.

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

Concomitantemente, as práticas educativas visaram promover atividades e estratégias que englobassem todas as áreas de conteúdo, potenciando assim, o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ao nível da ação, através da adoção de uma postura indagadora, presenciada pela reflexão constante e transversal a todos os processos realizados. Importa também

referir que uma grande dificuldade que permaneceu ao longo da prática da mestranda foi a ansiedade, sendo que, por vezes, esta dificultou a intervenção, verificando-se um nervosismo de iniciante, diminuindo após reflexões acerca do sucedido. No final da prática pedagógica, a formanda já se encontrava preparada para as várias atividades que executava juntamente com as crianças, tendo assim um à vontade constante que proporcionou ótimas vivências.

Neste contexto, a mestranda considera fulcral a referência às potencialidades do perfil duplo no qual a estudante se encontra a formar, equacionando que a formação para estes dois perfis é, de facto, benéfica, no sentido em que possibilita um conhecimento pertinente de ambas as valências, propiciando uma maior adequação das ações, tendo em conta os interesses e necessidades de cada uma das etapas de aprendizagem das crianças. Neste sentido, todo o conhecimento gerado irá potenciar, futuramente, uma continuidade educativa entre os níveis, aumentando as oportunidades de sucesso para as crianças e enriquecendo o universo pedagógico (Serra, 2004). Reconhece-se, assim, a necessidade de estabelecer uma sequência lógica no processo educativo das crianças, proporcionando pontes entre os dois contextos para que o acompanhamento à criança e consequente desenvolvimento se faça de forma serena e segura. Este duplo perfil exige o desenvolvimento de competências que facilitem a adaptação do profissional às especificidades das instituições escolares, enquanto organizações, e um pensamento com uma visão holística do que é ser professor do 1.º ciclo e educador de infância.

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

## REFERÊNCIAS

## BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Agranionih, N. & Smaniotto, M. (2002). *Jogos e aprendizagem matemática: Uma interacção possível*. Erechim: EdiFAPES, 2002.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica: Ruptura e ensaios de recontextualização da educação à luz do projecto rortyano da cultura poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- Alarcão, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-188). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (org.), *Cadernos de formação de professores (1)*, 21-30. Porto: Porto Editora, 2001.
- Alarcão, I & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora, 2013.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa, Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Universidade do Minho, 1996.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. *Revista território educativo*, 7, 33-42.

- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, 2005.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português*. Fundamentos e metodologia (6.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Antolí, V. & Munõz, F. (1997). A profissão e acção docentes: A formação de professores. *Enciclopédia Geral da Educação*, 1, 31-92.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2000). *Aprender a Ensinar* (4.ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill, 2000.
- Arias, J. & Yera, A. (1996). O que é a pedagogia construtivista? *Revista Educação Pública*, (Online), 8, 11-72. Acedido a 2 de fevereiro de 2015, disponível de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/360/328>.
- Azevedo, M. (2009). Educação e formação de professores: Horizontes de desenvolvimento integral e cidadania. In E. Medeiros (Coord.), *Educação, Cultura e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída* (Online), Google. Acedido em 16 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>.
- Barroso, J. (2003). Autonomia das escolas: Cinco anos e cinco ministros depois... *Educação e Matemática* (Online), 73, 1-2. Acedido em 20 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf>, 2003.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. DGIDC: Ministério da Educação, 2008.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: Guia prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

- Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico - a casa/ o caminho casa-escola/ a escola*. Porto: Edições Afrontamento, 1983.
- Castro, D. (2010). *A gestão intermédia nos Agrupamentos de Escolas: Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas* (Online), ria repositório institucional. Acedido em 15 de fevereiro de 2015, disponível de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1115/1/2010000494.pdf>.
- Castro, D. & Costa, J. (s.a.). *Reorganização da rede escolar em Portugal e participação democrática na gestão das escolas básicas* (Online), Google. Acedido em 16 de fevereiro de 2015, disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/80.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/80.pdf), s.a.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização revisão curriculares* (7.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, 2002.
- Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica* (Online), Repositório Científico Lusófona. Acedido em 2 de fevereiro de 2015, disponível de [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o\\_MC.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o_MC.pdf?sequence=1).
- Condemarín, M. & Medina, A. (2005). *Avaliação autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI* (Online), Google. Acedido em 19 de fevereiro de 2015, disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>, 1996.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

- Flores, P. & Escola, J. (2007). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista SOPCOM*, (Online), 5, 1380-1393. Acedido a 20 de fevereiro de 2015, disponível em <http://revistacomsoc.pt/index.php/5sopcom/article/viewFile/128/124>, 2007.
- Flores, P. & Escola, J. (2010). A construção de uma cultura de paz através do conhecimento em rede. In A. Peres & R. Vieira (Coords.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 205-221). Chaves: APAP; Leiria: CIID-IPL, 2010.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas* (Online), Google Académico. Acedido em 20 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/congreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>, 2009.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2012.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escolas aos projectos curriculares*. Porto: Porto Editora, 2006.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo, 2004.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Academia do Livro.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos e mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Junta de Freguesias de Águas Santas (2014). *A nossa freguesia de Águas Santas* (Online). Junta de Freguesia de Águas Santas. Acedido em 18 de outubro de 2014, disponível de <http://www.jf-aguassantas.pt/>, 2014.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lemos, V. (2014). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O projeto regional do mediterrâneo e a reforma de Veiga Simão* (Online), Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido em 16 de fevereiro de 2015, disponível em [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2249/1/CIES\\_WP174\\_Lemos.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2249/1/CIES_WP174_Lemos.pdf).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (Online), 8, 7-22. Acedido a 18 de fevereiro de 2015, disponível em [https://www.google.pt/search?q=Desenvolvimento+Profissional+Docente%3A+passado+e+futuro&oq=Desenvolvimento+Profissional+Docente%3A+passado+e+futuro&aqs=chrome..69l57.1509j0j7&sourceid=chrome&es\\_sm=122&ie=UTF-8](https://www.google.pt/search?q=Desenvolvimento+Profissional+Docente%3A+passado+e+futuro&oq=Desenvolvimento+Profissional+Docente%3A+passado+e+futuro&aqs=chrome..69l57.1509j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8).
- Marcos, S. (1997). A organização do tempo e do espaço escolares. *Enciclopédia Geral da Educação*, 1, 182-212, 1997.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Menger, E. (2010). *A afetividade nas práticas pedagógicas* (Online), Google. Acedido em 23 de fevereiro de 2015, disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37717/000821712.pdf?sequence=1>, 2010.
- Mesquita, H. (2001). *Movimento de integração escolar em Portugal: Da reforma de Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo* (Online), Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido em 13 de fevereiro de 2015, disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1532/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20física%20da%20reforma%20de%20veiga%20sim%C3%A3o.pdf>.

- Ministério da Educação (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal* (Online), Organizaci3n de Estados Iberoamericanos. Acedido em 17 de dezembro de 2014, dispon3vel em <http://www.oei.es/quipu/portugal/index.html>, 2003.
- Monteiro, M. & Santos, M. (2003). *Psicologia 1.ª parte*. Porto: Porto Editora, 2003.
- Moreira, M. & Ribeiro, D. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervis3o e constru3o da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu o outro: Estudos multidisciplinares sobre as identidade(s) práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Morgado, J. (1999). *A rela3o pedag3gica*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.
- Morgado, J. (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: Possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educaci3n*, 8 (10), 335-344.
- Morgado, J. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: Das intenç3es às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administraç3o da Educaç3o*, 3 (27), 391-408.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educaç3o do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular da educaç3o pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educaç3o de inf3ncia: Construindo uma práxis de participaç3o* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora, 2013.
- N3voa, A. (1992). Formaç3o de professores e profiss3o docente. In A. N3voa (Org.). *Os Professores e a sua Formaç3o* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogias de inf3ncia: Reconstruindo uma praxis de participaç3o. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto & T. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Inf3ncia: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, H. & Costa, P. (2010). Motivar para aprender: O que fazer? *Exedra*, 9, 225-230, 2010.

- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. (2000). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: entre terias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 39, 383-400. Acedido a 19 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, F. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: s.l., 2012.
- Pintassilgo, J. (2003). *Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português* (Online), Repositório da Universidade de Lisboa. Acedido em 13 de fevereiro de 2015, disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4022/1/Constru%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica%20da%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino.pdf>, 2003.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (Online), 4, 77-86. Acedido a 19 de fevereiro de 2015, disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1713/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20sentidos%20em%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>.
- Pires, C. (2009a). *O "programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular" como instrumento de regulação da política educativa* (Online), Repositório Científico do Instituto Politécnico de

- Lisboa. Acedido em 18 de dezembro de 2014, disponível em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1707/1/O%20Programa%20de%20Generaliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20AEC%20Instrumento%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%20Educativa\\_Carlos-Pires\\_X%20SPCE.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1707/1/O%20Programa%20de%20Generaliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20AEC%20Instrumento%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%20Educativa_Carlos-Pires_X%20SPCE.pdf).
- Pires, S. (2009b). As TIC na aprendizagem e na formação: As TIC no currículo escolar. *EDUSER: Revista da Educação*, (Online), 1, 43-54. Acedido a 18 de dezembro de 2014, disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1217/1/As%20TIC%20no%20curr%C3%ADculo%20escolar.pdf>.
- Pires, C. (2011). *Actividades de enriquecimento curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores* (Online), Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Acedido em 18 de dezembro de 2014, disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1703/1/Actividades%20de%20Enriquecimento%20Curricular.pdf>.
- Pires, C. (2012). *A “Escola a tempo inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização* (Online), Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Acedido em 17 de dezembro de 2014, disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1711/1/A%20%E2%80%9C Escola%20a%20Tempo%20Inteiro%E2%80%9D.pdf>.
- Post, J. & Hohman, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. In Costa, F. A., Perralta, H. & Viseu, S. (org.). *As TIC na educação em portugal: Concepções e práticas* (pp. 143-169). Porto: Porto Editora, 2007.

- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.
- Ribeiro, A. (1990). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação* (2.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, 1990.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. (2007b). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29, 2007.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competência: As questões dos professores* (5.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença, 2008.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago.
- Sancho, R. & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, W. (s.a.). *Educação Infantil* (Online), academia.edu. Acedido em 23 de fevereiro de 2015, disponível em [http://www.academia.edu/4408208/O\\_Que\\_%C3%A9\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil](http://www.academia.edu/4408208/O_Que_%C3%A9_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil), s.a.
- Sim-Sim, I. et al. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma aposta da auto – regulação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002.
- Simão, V. (2008). *Tempos de transição: A política educacional, social (trabalho e segurança social) e da saúde* (Online), Ciclo de debates. Acedido em 16 de fevereiro de 2015, disponível em <http://e-cultura.sapo.pt/Anexos/Tempos%20de%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Programa.pdf>, 2008.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária. *Inovação*, 12, 7-24.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições a teoria de Piaget para a pedagogia da infância. . In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto & T. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotski, L. (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (org.), *A formação social da mente* (6.ª Ed.) (pp. 103-119). São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1994). *Diário de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

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

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

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

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

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

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

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

Decreto-Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa. Aprova o sistema de educação

e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

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

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do funcionamento do ensino superior.

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

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

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

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

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

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

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

Despacho n.º 40/75 de 8 de novembro. Gestão democrática no ensino primário

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

Lei n.º 5/73 de 25 de julho. Diário do Governo n.º 173 – I – Série. Presidência da República. Lisboa. Aprovação das bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Portaria n.º 44/2014 de 20 de fevereiro. Diário da República n.º 36 – I Série. Ministérios da Educação e Ciência. Lisboa. Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

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

Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

# ANEXOS 2 TIPO A



## ANEXO 2 A1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Nome do professor: Ana Paula Valence Cruz		Ano: 3.º ano		Turma: D
Observador: Olga Oliveira		N.º de alunos: 25		Data: 16/10/2014
Indicadores e exemplos de evidências	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente	Observações
1. O professor evidencia confiança como facilitador da aprendizagem.			X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa-se muito bem, tanto oralmente (com volume suficiente e velocidade adequada) como por escrito.</li> <li>- Fala fluentemente e em profundidade acerca dos conceitos.</li> <li>- Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.</li> <li>- Permite que os alunos façam perguntas, podendo aprofundar o assunto, se necessário.</li> <li>- Demonstra capacidade de adaptar a tarefa, se for necessário, para orientar ou aprofundar a aprendizagem dos alunos.</li> <li>- Utiliza diversas atividades aplicativas na aula para fazer compreender o conceito.</li> <li>- Usa de forma efetiva o quadro, o projetor, material de apoio (e.g. textos) e audiovisuais.</li> </ul>			

	- Demonstra promover a interdisciplinaridade e a articulação de saberes.			
2. As opções de ensino do professor são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa.			X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos estão envolvidos e excitados na tentativa de obterem respostas para as perguntas colocadas no âmbito de uma atividade.</li> <li>- Os objetivos são explicitados de forma clara.</li> <li>- Utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.</li> <li>- Sugere atividades que permitem aos alunos alcançar os objetivos propostos com satisfação e motivação.</li> <li>- Propõe tarefas desafiantes estimulando altas expectativas.</li> <li>- Utiliza o método expositivo e construtivistas de acordo com os objetivos das atividades e as diferentes necessidades educativas.</li> <li>- Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.</li> </ul>			Apenas Algo Evidente

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.</li> <li>- Atenua as distrações dos alunos de forma construtiva.</li> <li>- Desenvolve relações interpessoais afáveis e de respeito mútuo, favoráveis à partilha de opiniões e à construção colaborativa do saber.</li> </ul>				
3. O perfil do professor é o mais adequado à turma.				X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capta a atenção dos alunos.</li> <li>- Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.</li> <li>- Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.</li> <li>- Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.</li> <li>- Integra as suas aulas no programa de cada disciplina específica.</li> <li>- Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as atividades seja clara.</li> <li>- Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando digressões desnecessárias.</li> </ul>				

4. A exposição dos conteúdos é a mais adequada para a turma em questão.			X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos.</li> <li>- Utiliza diversos meios audiovisuais.</li> <li>- Estabelece relação entre os novos tópicos da aula e os tópicos já conhecidos.</li> <li>- Utiliza textos na aula que estimulam a reflexão crítica.</li> <li>- Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.</li> <li>- Mostra que domina a matéria e/ou as competências a desenvolver.</li> <li>- Cria expectativas que são simultaneamente razoáveis e desafiadoras.</li> <li>- Encoraja o pensamento independente, crítico ou reflexivo.</li> </ul>			Apenas Algo Evidente
5. O ambiente de trabalho utilizado pela professora é o mais adequado à turma consoante a suas necessidades de aprendizagem.			X	

Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem.</li> <li>- Adequa os recursos utilizados em cada atividade às necessidades de cada aluno.</li> <li>- Integra tecnologias de informação e comunicação ao longo das aulas.</li> <li>- Encoraja uma atmosfera positiva de respeito mútuo.</li> <li>- Mostra entusiasmo pelo assunto da aula motivando os alunos na aprendizagem.</li> <li>- Encoraja e é responsivo à participação dos alunos.</li> <li>- Faz notar ou aprecia a compreensão de conceitos ou mestria de habilidades dos estudantes.</li> </ul>	Apenas Algo Evidente		
6. Promoção da autonomia dos alunos.			X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cria oportunidades de negociação com os alunos (partilha de opiniões e decisões, atribuição de responsabilidades, etc.) envolvendo-os nas tarefas.</li> <li>- Cria oportunidades para a tomada de consciência dos objetivos de aprendizagem e competências a desenvolver.</li> <li>- Cria oportunidades para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (desempenho, estratégias de aprendizagem, atitudes face à aprendizagem, métodos de ensino, etc.).</li> </ul>			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cria oportunidades de aquisição e/ou desenvolvimento de métodos de estudo e hábitos de trabalho.</li> <li>- Cria oportunidades para a experimentação de estratégias adequadas às necessidades e interesses dos alunos.</li> </ul>				
7. Avaliação das aprendizagens dos alunos.				X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolhe informação sobre a qualidade das aprendizagens realizadas, através de métodos diversificados (observação direta, análise dos trabalhos dos alunos, diálogo com os alunos, inquérito, diário, etc.).</li> <li>- Cria oportunidades para a auto e heteroavaliação da aprendizagem (progressos e resultados).</li> <li>- Fornece aos alunos informação acerca dos dados recolhidos e ajusta a atuação em função das avaliações realizadas.</li> </ul>				
8. Diversificação e adequação de recursos didáticos.				X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona materiais e recursos diversificados e motivadores (incluindo as TIC, se adequado), que permitem aprofundar conhecimentos e expandir competências.</li> <li>- Os recursos utilizados são adequados à idade e às competências dos alunos.</li> </ul>				

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os recursos utilizados são adequados às atividades propostas.</li> <li>- Os equipamentos são utilizados de forma segura.</li> <li>- Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as culturas e as competências dos alunos.</li> </ul>			
9. Organização da sala de aula.			X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As mesas estão dispostas de forma a proporcionar aprendizagens significativas.</li> <li>- A distância entre os alunos é adequada para a dinamização das atividades, assim como, das suas interações.</li> <li>- Existe interrupções causadas por fatores diferentes.</li> <li>- Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula.</li> <li>- Proporciona aos alunos oportunidades de participarem ativamente na aula.</li> </ul>			
10. Relação pedagógica.			X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gere, com flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais, valorizando a diferença e combatendo situações de discriminação ou exclusão.</li> </ul>			

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fomenta um clima de abertura, respeito e confiança, promovendo a participação e a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos e entre estes e o professor.</li><li>- Incentiva à construção participada de regras de convivência democrática e promove estratégias de autorregulação das atitudes.</li><li>- Mostra-se próximo mas exigente em relação aos alunos.</li><li>- Utiliza uma linguagem coloquial e afetiva.</li><li>- Promove o trabalho cooperativo.</li><li>- Chama os alunos pelo seu nome.</li><li>- Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os seus alunos.</li><li>- Estimula e reforça a participação ativa de todos.</li><li>- Atende às diferenças individuais dos alunos.</li><li>- Face a situações grupais problemáticas, facilita a análise e a elaboração de propostas de ação.</li><li>- Evidencia segurança no trabalho da aula e em relação aos alunos.</li></ul>	
--	--	--

11. Criação de situações e de experiências de aprendizagem no domínio das expressões		X		
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizou atividades diversificadas adequadas, articulando/integrando os diferentes domínios na área da comunicação e expressão.</li> <li>- Cria situações e experiências de aprendizagem múltiplas e adequadas a cada aluno/grupo mais orientadas para o desenvolvimento de competências nos domínios das expressões, utilizando técnicas variadas.</li> </ul>			
12. Espaço exterior (recreio)			X	
Exemplos de Evidências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço amplo.</li> <li>- Encontra-se adequado às atividades realizadas (brincadeiras).</li> <li>- Está preparado para as diferentes condições atmosféricas.</li> </ul>			Apenas Algo Evidente



## Anexo 2 A2 – Guião de Entrevista

### Guião de Entrevista

Nome: \_\_\_\_\_

Ano que leciona: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Anos de experiência como professora do 1. CEB: \_\_\_\_\_

#### Percurso profissional

**Objetivo:** Conhecer alguns aspetos relacionados com o seu percurso profissional

#### Questões:

1. O que a levou a escolher a área profissional de ensino? E porquê mais especificamente o Ensino do 1.º CEB?

---

---

---

---

2. Qual foi o seu percurso académico? De que forma se mantém atualizado?

---

---

---

---

3. Já exerceu a sua profissão noutras instituições? Sente que desde que ingressou na sua atividade profissional a educação sofreu alterações?

---

---

---

---

#### Contexto escolar

**Objetivo:** Caracterizar o contexto em que a escola se insere

#### Questões:

1. Como caracteriza o meio envolvente?

---

---

---

---

2. Como influencia o ambiente escolar e o desenvolvimento das suas práticas?

---

---

---

---

3. Que número de crianças da turma almoça na escola?

---

---

---

---

4. Há crianças com dificuldades económicas? Recebem apoio?

---

---

---

---

5. O grupo apresenta alguma doença específica?

---

---

---

---

6. As crianças frequentam atividades após as aulas? Quais? Com que frequência?

---

---

---

---

**Modelo pedagógico**

**Objetivo:** Identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) em vigor e de que forma influencia a *praxis* educativa

**Questões:**

1. Qual(ais) o(s) modelo(s) pedagógico(s) que valoriza na sua ação? De que forma os promove?

---

---

---

---

**Interação dos atores educativos**

**Objetivo:** Compreender as interações dos atores educativos

**Questões:**

1. Como lida com os diferentes ritmos de aprendizagem?

---

---

---

---

2. Considera que os encarregados de educação se envolvem na vida escolar dos educandos? Como é que os motiva para a participação na vida escolar?

---

---

---

---

**Organização do espaço /turma/tempo**

**Objetivo:** Perceber de que forma a organização do espaço influencia a turma e qual a rotina estabelecida

**Questões:**

1. Como organiza o espaço? Porquê? Baseou-se em algum pressuposto teórico? Se sim, qual?

---

---

---

---

**Plano de Trabalho de Turma (PTT)**

**Objetivo:** Conhecer, identificar e caracterizar o plano de trabalho de turma

**Questões:**

1. Em que pressupostos assenta?

---

---

---

---

2. Os objetivos/estratégias que estabeleceu tem em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias?

---

---

---

---

3. Que atividades/projetos é que a turma está a desenvolver? E de que forma é que as crianças estão envolvidas?

---

---

---

---

Andreia Câmara  
Olga Oliveira

ANEXO 2 A3 – NARRATIVA INDIVIDUAL



## NARRATIVA INDIVIDUAL

**Comentado [P1]:** Precisa de tornar a sua escrita mais cuidada, mais objetiva, clara e estruturada.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB  
Agrupamento de Escolas de Águas Santas  
Centro Escolar do Corim  
Olga Oliveira

8 de novembro de 2014

Os professores devem dominar um conjunto de destrezas ou habilidades cognitivas e metacognitivas inerentes ao processo de reflexão, sendo profícuo, que a formação de professores, a inicial e a contínua, propicie o seu desenvolvimento. Embora, estas destrezas ou habilidades, não são suficientes. Um professor reflexivo é capaz de analisar situações e problemas relacionados com a sua prática, tendo reflexos no tipo de trabalho que desenvolve com os alunos, estimulando-os também a refletir. (Marcelo, 1992)

Comentado [P2]: ? leia a frase

A reflexão permite enriquecer o repertório do professor e melhorar a capacidade de resolver os problemas. Cada nova experiência de reflexão, sobre o que se passou e o que se passa na sala de aula, aumenta a capacidade para atuar e ajudar a tomar decisões no futuro (reflexão na e sobre a ação). O professor compreende o seu sentido e aumenta a sua capacidade de identificar problemas e de implementar soluções, ao colocar novas possibilidades perante as situações que lhe surgem na atividade. Morais (1993, p. 28), considera que “a reflexão sobre as práticas determina novas práticas mais ajustadas e mais eficientes”.

Como forma de refletir acerca das práticas desenvolvidas, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao momento, sendo crucial na formação de professores refletir sobre as intervenções pedagógicas de modo a que a mestrandia possa melhorá-las no caminho que ainda se encontra pela frente, segue-se a presente narrativa, iniciando-se com uma pequena reflexão acerca da observação que realizou na primeira semana no contexto de Corim.

Quando a estagiária encontrava-se no contexto, perante a sua turma e orientadora cooperante, deparou-se com um grande dilema, duas turmas de anos diferentes na mesma sala (2.º e 3.º anos). Esta turma é constituída por 23 alunos do 3.º ano e 2 alunos do 2.º ano, embora, estes alunos só estejam presentes na turma, devido a um erro informático do centro, uma vez que, ficaram sem turma, devido à entrada de alunos externos, o que propiciou a permanência destes na mesma turma, mas a frequentar anos de escolaridade diferentes. O dilema instalou-se, devido ao facto da inexperiência da estagiária, uma vez que, provinha de uma universidade diferente, sendo que, nesta, na licenciatura, não subsistia estágio. Para além de ser uma novidade, presenciava a uma realidade que não estava à espera, embora, sabendo que iria ser desafiante e trabalhoso o percurso que vinha pela frente.

No entanto, a estagiária também se sentiu confortável e bem aceite, tanto por parte da professora como dos alunos, uma vez que, a orientadora cooperante é uma boa professora,

os seus alunos aprendem bastante com o modo que ela ensina, tentando sempre que possível ser dinâmica, embora, nem sempre seja possível, mediante aspetos extrínsecos e intrínsecos à professora, pois, esta em primeiro lugar pensa em ensinar aquelas crianças, a importância que elas têm para a mesma, deixando de parte momentos também importantes, mesmo não se dando conta disso. **Todavia, estes aspetos por vezes advêm de outras experiências e o facto de utilizar os manuais, é porque se os pais os compraram, querem que os seus filhos os utilizem, até porque se não demonstrar trabalho realizado com os manuais, os pais pensam que a professora não ensina os seus educandos, mas sim, só quer realizar atividades com os mesmos, por entretenimento.**

Como já foi dito anteriormente, a estagiária também foi muito bem aceite, e continua a sê-lo, pelos alunos, uma vez que, fazem perguntas, querem conhecê-la melhor, os grandes abraços que recebe quando chega à escola, o que uma má disposição, por algum motivo exterior ao contexto, passa logo a uma boa disposição, tornando-se um dia muito melhor.

Relatando agora um pouco da experiência que a estagiária tem vivido, enquanto estagiária observante, mas também, professora estagiária, até ao momento. Os alunos do 2.º ano do Ensino Básico, sempre que possível, realizam o mesmo tipo de atividades e os mesmos exercícios dos alunos do 3.º ano, visto que, a orientadora cooperante, com o conhecimento e consentimento dos pais, considera pertinente, para a aprendizagem destes, este enquadramento nas atividades realizadas para o 3.º ano, sendo que, mobilizam novos conhecimentos, tiram proveito de atividades importantes para o seu desenvolvimento, tanto a nível pessoal, como cognitivo e não se sentem à parte por não poderem realizar as atividades que vão sendo efetuadas diariamente. Sempre que não se adequar algum conteúdo, exercício ou se as próprias crianças não quiserem fazer as atividades referentes ao ano posterior, as estagiárias e professora têm alternativas para os mesmos, tais como, fichas de trabalho adequadas às suas necessidades e nível de escolaridade, o manual do 2.º ano, ou adaptar as atividades a realizar para as crianças em causa, concretizando assim, a diferenciação pedagógica. Entende-se por diferenciação pedagógica o reconhecimento “da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares, possibilitando a construção contínua do percurso de aprendizagem” (Pacheco, 1994, p. 109).

**Comentado [P3]: ?**

Utilizar os manuais faz parte do dia a dia das escolas

Todas as atividades programadas para a turma são planeadas previamente, pelo que a estagiária realiza a planificação da semana seguinte até domingo à noite, sendo cada dia planeado individualmente, embora exista sempre um fio condutor, mais concretamente, um tema por semana. Planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo, o que se tornou um grande desafio para a estagiária, nomeadamente, preparar aulas diferentes, realizar atividades que provinham das motivações das crianças, mas ao mesmo tempo pertinentes para as suas aprendizagens significativas. Segundo Arends (1995, p. 44) “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados (...), ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar” Por este motivo, anteriormente às planificações, e às intervenções pedagógicas, a estagiária recolheu informação acerca da turma que iria lecionar, assim como, o meio envolvente, através de grelhas de observação, observação direta, observação participante, diários de formação, entrevista e conversas informais com a orientadora cooperante e consulta de documentos considerados importantes, sendo estes, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo do Agrupamento. A par desta abordagem, “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97).

Dentro destas atividades, reflete-se um diálogo sobre os vários tipos de família, de Todd Parr, o jogo da Batalha Naval, a construção através de recortes e colagens de um monstro e o quadro do comportamento. Todas estas atividades foram pensadas como forma de mobilizar conhecimentos, respeitar o outro, conhecer os vários tipos de família, de forma a sensibilizá-los para a aceitação de todo o ser humano, consoante os seus gostos, as suas motivações para jogos, recortes e colagens.

A atividade dos vários tipos de família teve como fio condutor a História “O Livro da Família” de Todd Parr, em que as crianças, primeiramente, ouviram as estagiárias a lerem a história, como forma de, interiorizarem o essencial da mesma, para posteriormente dar início a um debate acerca dos tipos de família abordados na história, quais os tipos de família existentes, sensibilizando as crianças para um tema da atualidade, a homossexualidade, com o intuito de educar crianças compreensivas perante a nossa sociedade. Esta atividade correu muito bem, todas as crianças queriam participar até

mesmo aquelas que eram mais envergonhadas, podendo informar, que até a estagiária ficou fascinada com o conhecimento dos alunos, com a curiosidade dos mesmos e as suas capacidades de compreensão e de interajuda.

Relativamente ao jogo da Batalha Naval, este foi pensado como forma de abordar a orientação cartesiana, sendo um dos conteúdos lecionados nessa semana. Inicialmente, os alunos tiveram alguma dificuldade em perceber as regras e o funcionamento do jogo, na medida em que, as estagiárias, diferente daquilo que foi planeado, exemplificaram no quadro, de forma a, que as crianças tivessem acesso ao concreto, para desenvolver as suas aprendizagens. Assim, os alunos concretizaram o jogo com o seu colega do lado, estando a estagiária sempre presente de modo a verificar se compreenderam o jogo, cumprindo as suas regras e funcionamento. Esta atividade foi uma mais-valia para as crianças, visto ter mobilizado vários descritores de desempenho, tais como, desenvolver a sua concentração, respeitar o outro, cumprir regras, trabalhar a orientação cartesiana, motivando-as para a sua concretização.

Numa aula de expressão plástica, relacionada com a aula de português do mesmo dia, a estagiária propôs aos alunos construírem, através de recortes e colagens de tecidos e revistas, o monstro que tinham descrito na aula de português. Esta atividade correu muito bem, todas as crianças cumpriram à regra as descrições que tinham definido na parte da manhã, tendo usado a sua criatividade para a construção de monstros imaginários, surgindo assim, fantásticos e diferentes trabalhos.

Devido ao comportamento menos adequado a uma sala de aula, que era bem visível na turma referida, as estagiárias decidiram elaborar com os mesmos o quadro do comportamento, sendo que, estes é que determinaram quais os códigos de conduta e as suas regras de comportamento. Esta atividade não estava planeada na planificação semanal realizada naquela semana, pelo que esta, embora planeada previamente deve ser sempre flexível, na medida em que, se for necessário e pertinente para o desenvolvimento dos alunos deve-se alterá-la de forma a, que seja visível, as suas aprendizagens significativas e desenvolvimento, tanto a nível cognitivo como a nível pessoal. Esta atividade foi elaborada numa aula de matemática, nomeadamente, conteúdos relativamente a tabelas, mas, ao mesmo tempo, esteve presente a interdisciplinaridade com a aula de oferta complementar, que consiste em atividades relacionadas com a cidadania. Também esteve presente o português, uma vez que, leram e copiaram as regras estabelecidas do quadro, e a expressão

Plástica, aquando a ilustração das regras, de forma a serem expostas posteriormente na sala de aula. Esta escolha teve como intuito a lembrança das regras definidas, assim como, uma ajuda para as assembleias do final da semana, de forma a perceber o porquê do código de conduta escolhido para cada aluno. Para além do quadro exposto na sala de aula, juntamente com as ilustrações das regras, as crianças também terão no seu portefólio de formação, tabelas mensais relativas ao seu comportamento ao longo do mês, tendo que as mostrar aos pais, de modo a que estes tenham conhecimento dos comportamentos dos educandos, servindo de motivação, para que possuam um comportamento mais adequado numa sala de aula.

A par das tabelas mensais inerentes ao portefólio, as estagiárias também utilizarão o programa “class dojo”, como forma de divulgar aos pais através das novas tecnologias de informação, o comportamento dos seus educandos, pois assim, qualquer pai e a qualquer hora poderá consultar o quadro do comportamento referente ao seu filho e colegas. Esta atividade correu muito bem, as crianças perceberam o pretendido, melhorando assim a sua postura, pois ninguém quer mostrar aos pais um código de conduta referente a vários incumprimentos de regras (bolinha vermelha).

Quando iniciou-se a prática pedagógica no Centro Escolar do Corim, as estagiárias depararam-se, também, com o problema das crianças só realizarem fichas de trabalho efetuadas pela professora, ou no manual escolar. Ao longo das primeiras semanas, estas pensaram que deveria ser uma prática adquirida naquela sala de aula, o que começaram também a realizar apenas fichas, e muito poucas atividades. Após conversa com a orientadora cooperante, chegou-se à conclusão que as crianças não poderiam fazer tantas fichas, e sim, atividades que promovessem aprendizagens significativas, dado que, as motivações das crianças iriam aumentar, sendo atividades a seu gosto, e que as aulas seriam muito mais dinâmicas e produtivas para os alunos.

Ao longo destas semanas de intervenção, a estagiária foi conhecendo a turma, assim como, todas as estratégias e métodos que deverão ser utilizados e mobilizados para as aprendizagens das mesmas, tendo um melhor proveito das aulas dinamizadas pela mesma. Devido a este facto, a estagiária tem vindo a evoluir as suas práticas de modo a proporcionar o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos, incluindo as diversas áreas e os seus conteúdos programáticos do 3.º ano de escolaridade, planando também atividades direcionadas para as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). É importante que

os professores façam recursos das novas tecnologias porque, tal como reforça Estanqueiro (2010, p. 37), “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens”.

### Referências Bibliográficas:

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença
- Marcelo, C. M. (1992). A formação de professores: Centro de atenção e pedra de toque. In Nóvoa, A. (Ed.), *Os professores e a sua formação* (51-76). Lisboa: D. Quixote
- Morais, M. M. (1993). *A reflexão-acção na formação de professores*. *Aprender*, 15, 27–30
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora

Comentado [P4]: Colocar o nome do livro



## ANEXO 2 A4 – NARRATIVA COLABORATIVA

**Díade:** Andreia Câmara e Olga Oliveira  
**Orientador(a) cooperante:** Ana Paula Valence Cruz  
**Escola/Agrupamento:** Centro Escolar do Corim



### Narrativa Colaborativa

**Comentado [P1]:** Este diálogo sobre a colaboração entre pares realça fatores pertinentes que contribuem para uma relação positiva com efeitos no sucesso do aluno, no desenvolvimento de estratégias que solucionam problemas e na formação profissional das estagiárias e professora cooperante. ☺

<i>Comentário da díade</i>	<i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i>
<p>A presente narrativa contempla uma reflexão sobre a importância do trabalho realizado em par pedagógico no contexto de prática pedagógica, tendo em conta os dois anos de escolaridade em questão (2.º e 3.º ano). Deste modo, pretende-se evidenciar o quão profícuo o trabalho colaborativo é para a formação, não só profissional, mas também pessoal.</p> <p>Este trabalho em díade tornou-se uma mais-valia para a execução da prática, mediante todas as tarefas impostas e necessárias para que essa práxis se desenvolvesse de forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças, mas também às formandas. Através desta cooperação, o par pedagógico conseguiu partilhar as experiências e conhecimentos que permitiu a aquisição de novos conhecimentos, sendo estes mais restritos num trabalho individual.</p> <p>Aliado ao processo colaborativo, encontra-se o trabalho de equipa, tratando-se de uma “questão de competências [que] pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81), na medida em que cada uma de nós conseguiu contribuir para uma interação positiva, tentando sempre aliar o conceito de diferença – de saberes, papéis e funções – com o de partilha – de responsabilidade, de decisões e de objetivos. (Hargreaves, 1998)</p> <p>Como esta turma contempla dois níveis de escolaridade diferentes, torna-se crucial a cooperação entre as formandas, mas também com a orientadora cooperante, de forma, a que as duas crianças do 2.º ano consigam consolidar todos os conteúdos refletidos nas metas e no programa. Sendo que, a aprendizagem cooperativa remete para um trabalho realizado</p>	<p>Estando em total acordo com as mestrandas, o trabalho em equipa é sempre de valorizar porque com as solicitações da escola dos nossos dias, com crianças de estruturas familiares tão diferentes e com a falta de apoio que algumas delas manifestam é muito importante um par de olhos a mais, para observar tudo o que se passa à nossa volta, estarmos atentos às suas necessidades e ajudar no que for necessário.</p> <p>As crianças desta turma ganharam imenso com a intervenção das estagiárias, “as minhas colaboradoras”, designação mais apropriada, pois são duas professoras muito trabalhadoras e muito atentas às necessidades da turma em geral e particularmente em relação a situações muito concretas e específicas de alguns alunos: relativamente à disposição dos alunos na sala de aula, em relação às suas aprendizagens, às dificuldades manifestadas, carências afetivas e outras situações pontuais.</p> <p>O trabalho por elas desenvolvido tem sido excelente, mas para mim, o mais importante é que ao fim de dois meses e meio elas conhecem muito bem os alunos e conseguem estar atentas às fragilidades de cada um, principalmente dos dois alunos de segundo ano de escolaridade, conseguindo ajudá-los nas suas aprendizagens.</p> <p>Além do trabalho individualizado que realizam, especificamente com os alunos de segundo ano, é muito agradável observar que existe uma cumplicidade entre as duas estagiárias e como elas complementam o trabalho uma da outra. Uma trabalha com a turma globalmente e a</p>

em cooperação por pequenos grupos, tendo em vista o alcance de objetivos comuns e resultados benéficos para todos, havendo deste modo uma maximização das suas aprendizagens (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Para Schaffer (1999, p. 381), neste tipo de aprendizagem, “as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto”.

Todas as atividades realizadas pelas mestrandas são pensadas para o 3.º ano, assim como foi sugerido pela orientadora cooperante, contudo, as atividades que se consideram com nível superior ao conhecimento prévio das crianças do 2.º ano, são adaptadas aos mesmos, com o objetivo de estas crianças não se sentirem excluídas e se desenvolverem a um ritmo adequado. Segundo Roldão (2000, p. 39), diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”. Ao encontro do seu pensamento vai a definição que Francisco Sousa tem de diferenciação. Nas suas palavras a diferenciação curricular consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 10).

A par deste processo de diferenciação, encontra-se a partilha de conteúdos e ideias entre as crianças, assim, como refere Olson (1997, p. 25), “cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão”.

Uma das atividades trabalhadas em cooperação e para os dois níveis distintos e que considerou-se importante abordar, foi a exploração da história “O Livro da Família” de Todd Parr, em que as crianças, primeiro, ouviram as formandas a interpretar a história, como forma de, interiorizar o essencial da mesma, para de seguida dar começo a um debate com as crianças acerca dos tipos de família abordados na história, quais os tipos de família existentes, sensibilizando-as para um tema da atualidade, a homossexualidade, com a

outra dá apoio aos alunos que manifestam alguma dificuldade ou insegurança. Uma orienta o trabalho diretamente com a turma e a outra está atenta aos materiais usados, ao material informático, às necessidades dos alunos ou outras solicitações, sempre com o objetivo de que tudo corra pelo melhor.

Mesmo depois do trabalho de planificação realizado, estão constantemente a ajustar ou readaptar as diferentes tarefas para que os alunos de segundo ano estejam sempre atentos e em atividade até porque um dos meninos tem hiperatividade com défice de atenção. São ainda solicitados constantemente para se certificarem que estão a acompanhar as aulas. Quando fazem trabalhos diferenciados da turma, a mestranda que não está a lecionar, nessa semana, está mais atenta a esses meninos sentando-se muitas vezes ao seu lado para os ajudar e assim não perturbar o normal desenvolvimento das atividades dos restantes alunos da turma (alunos de terceiro ano).

Em suma, estou certa que esta experiência é uma mais valia para todos: crianças, estagiárias e professora cooperante. Sinto que também estou a aprender e o mais importante é que o fato de refletir sobre o trabalho dos outros, faz com que repensemos no nosso próprio trabalho: metodologias e estratégias implementadas, materiais usados...

Por último é muito proveitoso, em termos profissionais, poder partilhar saberes e diversificar procedimentos e recursos pedagógicos.

intenção de instruir os alunos a serem seres compreensivos e com respeito perante a sociedade e tudo aquilo que os rodeia. Esta atividade correu muito bem, todas as crianças queriam participar até mesmo aquelas que eram mais envergonhadas, podendo informar, que até as estagiárias ficaram fascinadas com o conhecimento dos alunos, com a curiosidade dos mesmos e as suas capacidades de compreensão e de interajuda. Os alunos participaram e quiseram dar o seu parecer e entendimento sobre a questão levantada, levando assim a novas discussões e debates, fazendo com que fosse possível de perceber os quão compreensivos eles se demonstraram e o quão importante se revelam estas temáticas para o desenvolvimento social e afetivos das crianças. Como recurso a esta atividade utilizou-se as TIC, sendo estas, o computador, o quadro interativo, o PowerPoint, entre outros.

Assim, é importante referir que os professores façam uso das novas tecnologias sempre que necessário para o desenvolvimento das crianças, pois, tal como reforça Estanqueiro (2010, p. 37), “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens”.

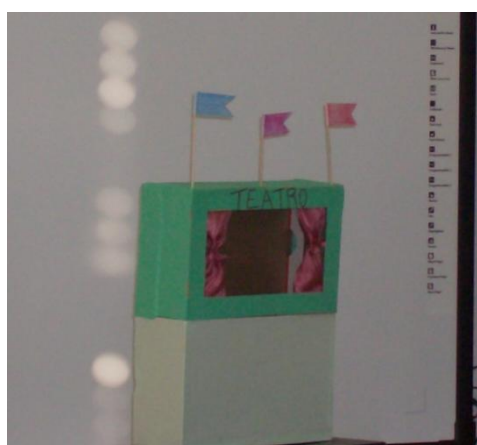
### Referências bibliográficas

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, Y E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Olson, M. (1997). Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York, NY
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Roldão, M.C. (2000). *A problemática da diferenciação no contexto das políticas educativas actuais*. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.). *Inovação Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora. [http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F\\_Sousa.pdf](http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F_Sousa.pdf) [acesso em 23-02-2011]
- Sousa, F. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora



## ANEXOS 2 A5 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

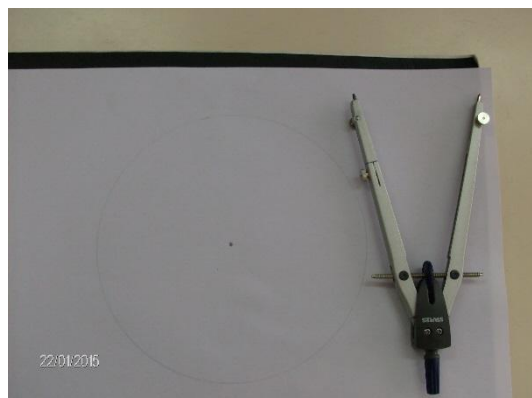
### ANEXO 2 A5.1 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA DRAMATIZAÇÃO REALIZADA PELA ESTAGIÁRIA, DO EXCERTO DA HISTÓRIA “JOÃO AR-PURO NO PAÍS DO FUMO”



ANEXO 2 A5.2 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA REALIZAÇÃO, PELAS CRIANÇAS, DE UM  
MAPA DE CONCEITOS



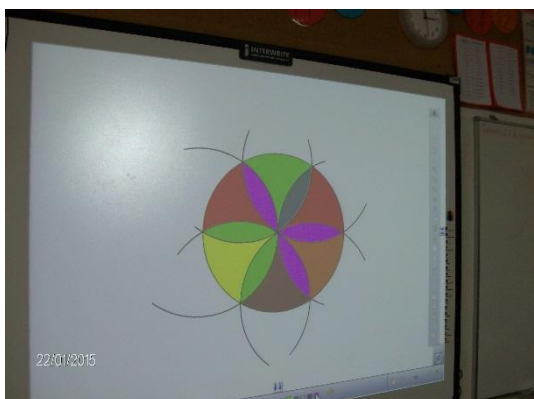
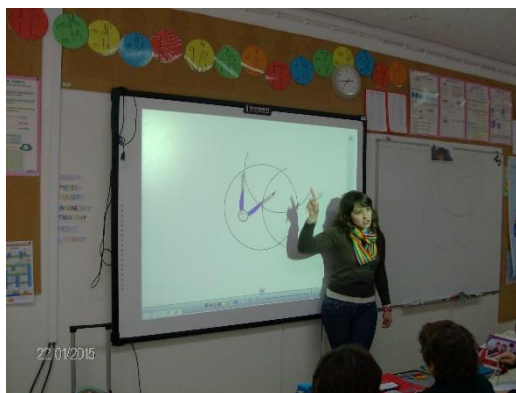
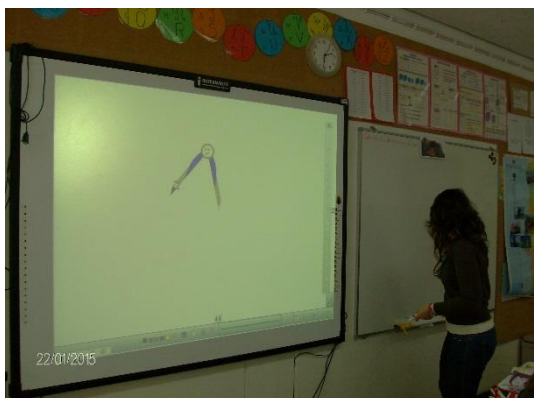
ANEXO 2 A5.3 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE AO MANUSEAMENTO DO COMPASSO



ANEXO 2 A5.4 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À REALIZAÇÃO DAS ROSÁCEAS  
POR PARTE DAS CRIANÇAS



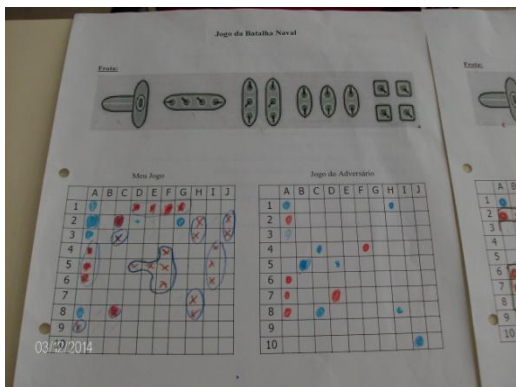
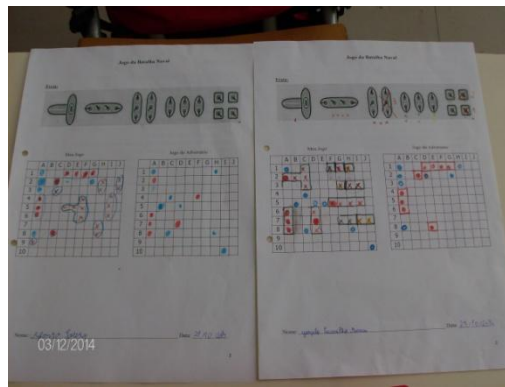
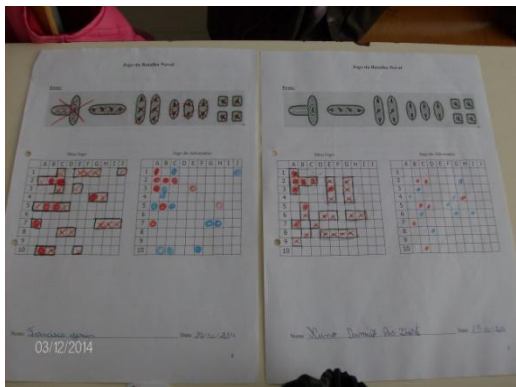
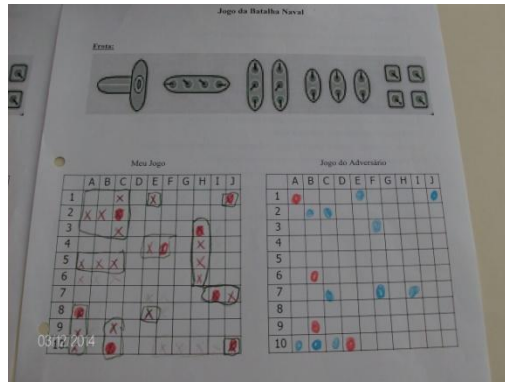
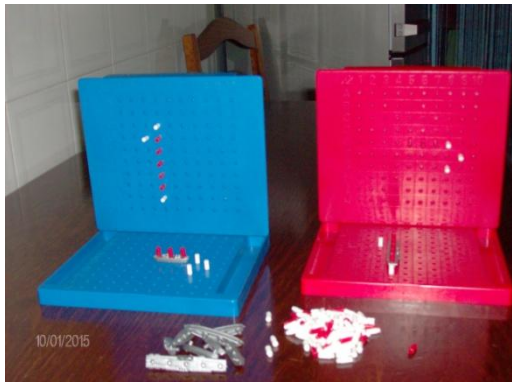
ANEXO 2 A5.5 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA REALIZAÇÃO DAS ROSÁCEAS POR PARTE DA ESTAGIÁRIA COM A AJUDA DO QUADRO INTERATIVO *INTERWRITE*



ANEXO 2 A5.6 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS ROSÁCEAS, REALIZADAS PELAS CRIANÇAS,  
AFIXADAS NA SALA DE AULA



## ANEXO 2 A5.7 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA ATIVIDADE DO JOGO DA “BATALHA NAVAL”



## Anexo 2 A5.8 – Registo fotográfico da disciplina da plataforma Moodle

Estagio
Olga Oliveira e Andreia Câmara

### Turma do 3.º D - Centro Escolar do Corim - 2014/2015

Ativar modo de edição

**NAVEGAÇÃO**

Página principal

- Minha página principal
- Páginas do site
- Meu perfil
- ▾ Disciplina atual
  - ▾ Turma 3.º D
    - Participantes
    - Medalhas
    - Geral
    - Semana de 22 a 24 de outubro
    - Semana de 29 a 31 de outubro
    - Semana de 5 a 7 de novembro
    - Semana de 12 a 14 de novembro
    - Semana de 19 a 21 de novembro
    - Semana de 26 a 28 de novembro
    - Semana de 3 a 5 de dezembro
    - Semana de 10 a 12 de dezembro
    - Semana de 7 a 9 de janeiro
    - Semana de 14 a 16 de janeiro
    - Semana de 21 a 23 de janeiro
    - 4 março - 10 março
- As minhas disciplinas

Fórum Notícias

Fotografias

Fotografias das primeiras atividades realizadas com as crianças.

Links importantes para a tua aprendizagem

Neste local apresentamos vários links. Alguns deles foram trabalhados na aula e que despertaram o vosso interesse, e outros que também consideramos importantes para as vossas aprendizagens, e ao mesmo tempo interessantes, criando assim momentos de brincadeira enquanto aprendem.

---

**Semana de 22 a 24 de outubro**

Excerto "As Aventuras de Pinóquio"

Pequeno excerto da obra "As Aventuras de Pinóquio", trabalhado no dia 22 de outubro na área de Português.

Letra da música "O Relógio"

Música exibida no festival infanto-juvenil da Madeira de 1994

Vídeo do Festival Infanto-juvenil da Madeira de 1994

Vídeo do Youtube do Festival Infanto-juvenil da Madeira de 1994. Música "O Relógio", a partir do minuto 38:55.

Excerto da obra "As Aventuras de Pinóquio", de Carlo Collodi

Pequeno excerto trabalhado na área de Português no dia 24 de outubro

O "Livro da Família" de Todd Parr

**ÚLTIMAS NOTÍCIAS**

Criar um novo tópico...

Educar para a Cidadania

30 Jan, 21:20 Olga Oliveira e Andreia Câmara

Tópicos mais antigos ...

**PRÓXIMOS EVENTOS**

Não há eventos próximos

Ir ao calendário...

Novo evento...

**ATIVIDADE RECENTE**

Atividade desde quarta-feira, 4 março 2015, 14:01

Relatório completo de atividade recente...

Sem novidades desde o seu último acesso

**ADMINISTRAÇÃO**

**PALAVRAS-CHAVE**

## ANEXO 2 A5.9 – REGISTO FOTOGRÁFICO DA CONVERSA INICIADA PELAS ESTAGIÁRIAS COM AS CRIANÇA

Estagio

Olga Oliveira e Andreia Câmara



### Turma do 3.º D - Centro Escolar do Corim - 2014/2015

[Página principal](#) ▶ [As minhas disciplinas](#) ▶ [Diversos](#) ▶ [Turma 3.º D](#) ▶ [Geral](#) ▶ [Fórum Notícias](#) ▶ [Educar para a Cidadania](#)



Procurar nos fóruns

#### NAVEGAÇÃO



[Página principal](#)

▪ [Minha página principal](#)

▶ [Páginas do site](#)

▶ [Meu perfil](#)

▼ [Disciplina atual](#)

▼ [Turma 3.º D](#)

▶ [Participantes](#)

▶ [Medalhas](#)

▼ [Geral](#)

▼ [Fórum Notícias](#)

▪ [Educar para a Cidadania](#)

[Fotografias](#)

[Links importantes para a tua aprendizagem](#)

▶ [Semana de 22 a 24 de outubro](#)

▶ [Semana de 29 a 31 de outubro](#)

▶ [Semana de 5 a 7 de novembro](#)

▶ [Semana de 12 a 14 de novembro](#)

▶ [Semana de 19 a 21 de novembro](#)

### Fórum Notícias

#### Educar para a Cidadania

Mostrar respostas em lista encadeada

Mover este tópico de discussão para...

Mover



#### Educar para a Cidadania

por [Olga Oliveira e Andreia Câmara](#) - sexta-feira, 30 janeiro 2015, 21:20

Olá meninos!

Como não nos esquecemos de vocês, nem nos vamos esquecer, estamos aqui para falarmos de assuntos do vosso interesse :)

Começamos por falar sobre alguns conteúdos abordados nas aulas de oferta complementar.

Falamos sobre os tipos da família, por exemplo, o que ainda te lembras?

Mas também falamos do respeito pelos outros, ainda se lembram?

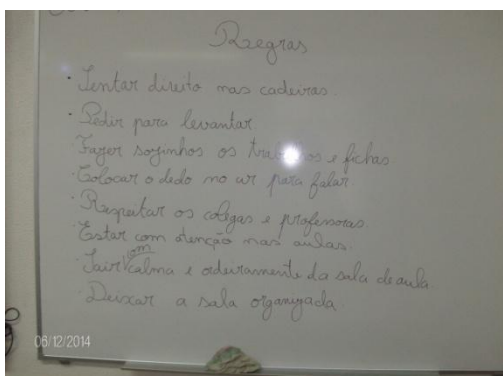
Têm praticado? esperamos bem que sim... Já sabemos que todos nós temos os mesmos direitos, e todos nós devemos respeitar os gostos e as desigualdades.... Fala-nos um pouco do que te lembras...

Estamos aqui também para responder às tuas dúvidas, estás à vontade :)

Aguardamos a tua resposta...

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

ANEXO 2 A5.10 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS ILUSTRAÇÕES, REALIZADAS PELAS CRIANÇAS, DAS REGRAS ESTABELECIDAS PARA A TABELA DO COMPORTAMENTO AFIXADAS NA SALA DE AULA

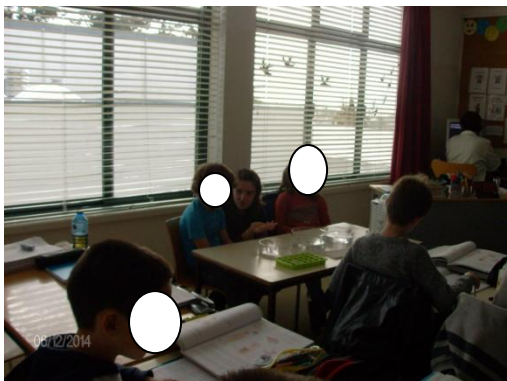




ANEXO 2 A5.12 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA AFIXAÇÃO NO LOCAL CERTO NO MAPA DE GRANDES DIMENSÕES, DAS IMAGENS ENCONTRADAS PELAS CRIANÇAS ATRAVÉS DOS LOCAIS INDICADOS PELAS ADIVINHAS DESCODIFICADAS NA NEOREADER



ANEXO 2 A5.13 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES À EXPERIÊNCIA “SERÁ QUE A MESMA ÁGUA PODE ORIGINAR SENSAÇÕES DIFERENTES?”



ANEXO 2 A5.14 – REGISTO FOTOGRÁFICO DOS CORAÇÕES REALIZADOS PELAS CRIANÇAS



ANEXO 2 A5.15 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS REFERENTES AOS TRABALHOS, REALIZADOS PELAS CRIANÇAS JUNTAMENTE COM A ESTAGIÁRIA, AFIXADOS NA SALA DE AULA





## ANEXO 2 A6 – PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

### ANEXO 2 A6.1 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (7 A 9 DE JANEIRO DE 2015)

**Instituição Cooperante:** Centro Escolar do Corim

**Orientadora Cooperante:** Ana Paula Valence Cruz

**Díade:** Andreia Câmara e Olga Oliveira

**Estagiária observada:** Olga Oliveira

**Data de observação:** 2015/01/07 a 2015/01/09



**Turma/Ano:** 3.º D

#### 07 de janeiro de 2015

Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área Curricular:</b> Português Estudo do Meio Expressão e Educação Plástica Expressão e Educação Dramática</p> <p><b>Domínio:</b> <u>Português</u> Oralidade Leitura e escrita Educação literária Gramática <u>Estudo do Meio</u> À Descoberta de si mesmo</p>	<p><b>Início:</b> 09:00h <b>Fim:</b> 10:30h <b>Duração:</b> 01:30h</p> <p>9:00h-9:15h (15 min.)</p> <p>9:15h-9:35h (20 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “João Ar-Puro no País do Fumo” Esta atividade engloba a área curricular de Português, Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica e Dramática.</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b> <u>Pré-Leitura:</u> - É transmitido à turma que irão assistir a um teatro de fantoches feitos de origami, do excerto da obra “João Ar-Puro no País do Fumo” de José Jorge Letria – Anexo A, e que posteriormente terão de continuar a história em grande grupo. A audição do</p>	<p>- Quadro interativo; - Computador;</p>	<p>Avaliação formativa</p>

<p><u>Expressão e Educação Plástica</u>  Descoberta e organização progressiva de volumes  <u>Expressão e Educação Dramática</u>  Jogos dramáticos</p> <p><b>Subdomínio:</b>  <u>Estudo do Meio</u>  O seu corpo  A saúde do seu corpo  <u>Expressão e Educação Plástica</u>  Construções  <u>Expressão e Educação Dramática</u>  Linguagem não verbal</p> <p><b>Objetivos:</b>  <u>Português</u>  - Escutar para aprender e construir conhecimentos;  - Ler textos diversos;  - Apropriar-se de novos vocábulos;  - Ler e ouvir ler textos literários;</p>	<p>9:35h-10:10h (35 min.)</p> <p>10:10h-10:30h (20 min.)</p>	<p>teatro será através de uma gravação realizada previamente pela estagiária – Anexo B;  - As crianças assistem ao teatro de fantoches de origami realizado pela estagiária;  - No final é entregue a cada criança a obra referida em suporte papel – Anexo A, de forma a que na continuação da história possam retornar à leitura daquilo que assistiram.  - Diálogo, com as crianças, para compreensão do teatro de fantoches que assistiram.</p> <p><u>Leitura/Escrita:</u>  - Em conjunto com a estagiária, a turma continuará a história que assistiram no teatro de fantoches, sendo esta realizada através do programa storyjumper uma das crianças dirige-se ao computador e seguirá as indicações dos restantes colegas;  A parte inicial da história já abordada pela estagiária, encontra-se no livro que irão utilizar, as crianças apenas continuam a história, tendo já escrita uma introdução à mesma, para que quem não conheça a obra tenha uma perceção do trabalho realizado.  - Terminada esta construção, as crianças irão lê-la, sendo que a esta leitura será gravada, para uma posterior dramatização</p>	<p>- Anexo A – Excerto da obra de José Jorge Letria “João Ar-Puro no País do Fumo”;  - Anexo B – Gravação do</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b>  - Audição da gravação das vozes das crianças;</p>
--	--	---	--	--

<p>- Compreender o essencial do texto escutado e lido.</p> <p><b>Descritores:</b> <u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar informação essencial;</li> <li>- Ler e criar textos narrativos;</li> <li>- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do interesse dos alunos e do conhecimento do mundo;</li> <li>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância;</li> <li>- Responder, oralmente, de forma completa a questão sobre os textos.</li> </ul> <p><u>Estudo Meio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fenómenos com algumas das funções vitais: - respiração;</li> <li>- Conhecer as funções vitais (respiratória);</li> </ul>	<p>Intervalo 10:30h-11:00h (30 min.)</p> <p><b>Início:</b> 11:00h <b>Fim:</b>12:00h <b>Duração:</b> 01:00h</p> <p>11:00h-11:10h (10 min.)</p> <p>11:10h-11:45h (35 min.)</p>	<p>realizada pelas mesmas através de um teatro de fantoches em origami.</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><u>Pós-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consoante as personagens que as crianças criaram na história, estas, divididas em grupo, construirão essas personagens em fantoches de origami. Os grupos serão criados pela estagiária consoante o número de personagens, assim como, o número de crianças existentes na sala de aula;</li> <li>- Cada grupo terá a oportunidade de consultar o computador, no site Youtube – como construir o fantoche que pretendem em origami;</li> </ul> <p>Será facultado às crianças computadores necessários para esta consulta.</p>	<p>excerto da obra em questão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa storyjumper;</li> <li>- Gravação das vozes das crianças da história que criaram;</li> <li>- Fantoches em origami;</li> <li>- Cenário para o teatro de fantoches;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fantoches de origami realizados pelas crianças;</li> <li>- Dramatização realizada pelas crianças.</li> </ul>
---	--	--	--	---

<p>- Conhecer alguns órgãos do aparelho correspondente;  - Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde.  <u>Expressão e Educação Plástica</u>  - Construir fantoches.  <u>Expressão e Educação Dramática</u>  - Improvisar individualmente movimentos a partir de diferentes estímulos: sonoros ou verbais.</p>	<p>11:45h-12:05h (20 min.)</p> <p>12:05h-12:20h (15 min.)</p> <p>12:20h-12:30h (10 min.)</p>	<p>Serão escolhidas as crianças com mais dificuldades para a dramatização do teatro de fantoches;  - Preparação do teatro de fantoches: as crianças têm um pequeno ensaio para a dinamização da história, enquanto a restante turma termina alguns retoques nos fantoches;  - Dramatização da história, realizada pelas crianças, do teatro de fantoches. A audição desta será através da gravação já realizada anteriormente pelas crianças, ou seja, estas apenas têm de orientar os seus fantoches ao som da gravação.  - As crianças são abordadas com algumas questões relacionadas com a dramatização que efetuaram, relacionando assim com a área de “Estudo do Meio”, através de um esquema que a estagiária realizará juntamente com a turma, com o objetivo de estes registarem nos seus cadernos as ideias essenciais da história, assim como, a sua relação com o ambiente e o sistema respiratório.</p> <p>Possíveis questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O João Ar-Puro era amigo de quem?</li> <li>- Qual foi a sua missão?</li> <li>- Quem o levou a fazer esta missão?</li> <li>- Quem apareceu quando ele já estava a pensar em desistir?</li> <li>- Este excerto faz-vos lembrar algum sistema do nosso corpo? Porquê?</li> </ul>	<p>- Folhas de Papel às cores;  - Paus de espetada;  - Cola branca;  - Site Youtube – <a href="https://www.youtube.com/">https://www.youtube.com/</a>;  - Internet.</p>	<p>Avaliação formativa</p>
---	--	--	---	----------------------------

<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e operações</p>	<p>Almoço 12:30h-14:15h (1:45h)</p> <p><b>Início:</b> 14:15h <b>Fim:</b>15:15h <b>Duração:</b> 01:00h</p> <p>14:15h-14:30h (15 min.)</p> <p>14:30h-14:50h (20 min.)</p>	<p>- Qual o sistema que é afetado quando o ar está poluído? - As crianças passam para o caderno o esquema efetuado.</p> <p>Estas atividades adequam-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.</p> <p><b>Atividade:</b> “Dezenas de milhar” - <b><u>Aula observada</u></b></p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula e respetivo relaxamento (deitar a cabeça nas mesas)</p> <p><b>Estratégias:</b> A sala encontra-se organizada de modo a facilitar o trabalho em grupo, 5 grupos de 5 crianças. - Em cada mesa encontra-se um MAB e dois dados, inicialmente a estagiária apresenta um avatar, com a explicação do que é um MAB e para que serve – <a href="http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835926&amp;height=400&amp;width=300">http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835926&amp;height=400&amp; width=300</a></p>	<p>- Quadro interativo; - Computador; - Quadro branco; - 5 MAB's;</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Jogo da Loja; - Jogo do Banqueiro;</p>
--	---	--	---	--

<p><b>Subdomínio:</b> Sistema de numeração decimal</p> <p><b>Objetivos:</b> - Descodificar o sistema de numeração decimal.</p> <p><b>Descritores:</b> - Designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas; - Representar qualquer número natural até 10 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.</p>	<p>14:50h-15:05h (15 min.)</p> <p>15:05h-15:30h (25 min.)</p>	<p><a href="http://www.voki.com/pickup.php?scid=10844682&amp;height=400&amp;width=300">http://www.voki.com/pickup.php?scid=10844682&amp;height=400&amp; width=300</a></p> <p>- Com o MAB, consoante a explicação do avatar, a estagiária mostra às crianças que 1 dezena (uma barrinha) equivale a 10 unidades (10 cubinhos), que 1 centena (uma placa) equivale a 10 dezenas (10 barrinhas) ou 100 unidades (100 cubinhos) e assim sucessivamente, até às dezenas de milhar;</p> <p>- De forma a perceberem as indicações, cada grupo joga o Jogo da Loja – Anexo C, terão de realizar construções, mas para essas construções terão de fazer trocas de peças;</p> <p>- De forma a consolidar a matéria, a turma joga, agora, o Jogo do Banqueiro – Anexo D – sendo o objetivo deste, angariar dinheiro para ajudar o João Ar-Puro a salvar os animais do País do Fumo;</p> <p>- No final do jogo o Banqueiro (uma criança de cada grupo) responsabiliza-se por anotar na grelha – Anexo E, as peças que as crianças juntaram, e juntamente com o seu grupo, somam todo o dinheiro que o grupo angariou;</p> <p>O jogo executa-se durante 20 minutos, após este intervalo de tempo a estagiária informa que chegou a hora de somarem as suas angariações para ver que grupo conseguiu mais dinheiro, para ajudar o João Ar-Puro a salvar os animais do País do Fumo.</p> <p>- Após todos os grupos terem somado as suas angariações, será registado na tabela do registo dos resultados dos grupos – Anexo</p>	<p>- 10 dados; - Anexo C – Jogo da Loja; - Anexo D – Jogo do Banqueiro - Anexo E – grelha de cada grupo do jogo do banqueiro;</p>	<p>- Exercícios do NeoReader.</p>
--	---	---	---	-----------------------------------

	15:30h-15:40h (10 min.)	F, verificando assim, o total de todas as angariações para doarem ao João Ar-Puro, embora o grupo vencedor seja aquele que conseguiu angariar mais dinheiro;	- Anexo F – registo dos resultados dos grupos do jogo do banqueiro; - Anexo G – Indicações para o NeoReader; - Anexo H – Exercícios para o NeoReader.	Avaliação formativa
15:40h-16:10h (30 min.)	- Para que a estagiária perceba se a turma conseguiu compreender os conteúdos pretendidos, esta faz com os alunos uma espécie de caça ao tesouro, em que as crianças terão de seguir as indicações dadas num código lido pela aplicação NeoReader do telemóvel da estagiária – Anexo G, e realizarem o que encontram no local indicado nesse código, por exemplo, efetuar a leitura por classes de um número – Anexo H; - O exercício é realizado no quadro branco e a restante turma regista-o no caderno. Enquanto a criança escolhida desvenda a pista que lhe é dada, a restante turma ajuda-a a descodificá-la. - É indicado às crianças que terão de realizar para trabalho de casa a pág. 66 do Manual de Matemática, para correção no dia seguinte. - Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças.			
16:10h-16:15h (5 min.)	Os meninos do 2.º ano realizarão exercícios apenas até às unidades de milhar.			

08 de janeiro de 2015				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e operações</p> <p><b>Subdomínio:</b> Adição e subtração Multiplicação</p> <p><b>Objetivos:</b> - Resolver problemas. - Adicionar e subtrair números naturais.</p> <p><b>Descritores:</b> - Resolver problemas envolvendo situações de juntar e comparar; - Resolver problemas envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo. - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 100 000;</p>	<p><b>Início:</b> 09:00h <b>Fim:</b>10:30h <b>Duração:</b> 01:30h</p> <p>9:00h-9:15h (15 min.)</p> <p>9:15h-9:30h (15 min.)</p> <p>9:30h-9:50h (20 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “Números e Operações”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b> Antes de serem desenvolvidas as atividades propostas no Manual de Matemática, será exposto no computador/quadro interativo, um pequeno jogo de desenvolvimento de operações com números naturais, de forma a, que seja alvo de motivação e interesse para o desenrolar da aula de matemática. <a href="http://www.gamers earth.com/play/quick-math">http://www.gamers earth.com/play/quick-math</a> (Jogo de operações com números naturais no site: Gamers Earth)</p> <p>- Realização em grupo das atividades propostas pelo Manual de Matemática da pág. 64 – esta será projetada no quadro interativo; Como forma de ajudar as crianças na realização da respetiva pág. do manual, a estagiária levará para a aula as conchas necessárias para a sua explicação e compreensão da temática pelas crianças.</p> <p>- É indicado às crianças que terão de realizar as atividades propostas pelo Manual de Matemática da pág., 65 em casa,</p>	<p>- Quadro interativo; - Computador; - Internet; - Manual de Matemática – Grande Aventura – pp. 64 e 67; - Conchas.</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Realização do jogo de motivação;</p>

<p>- Subtrair dois números naturais até 100 000.</p>	<p>9:50h-10:30h (40 min.)</p> <p>Intervalo</p>	<p>após uma leitura e explicação por parte da estagiária do mesmo, para correção no dia seguinte;</p> <p>Como forma de motivar as crianças para esta atividade, a estagiária elaborou uma tabela igual à que se encontra no Manual de Matemática, mas de grandes dimensões (em cartolina).</p> <p>- Realização das atividades propostas no Manual de Matemática, pág. 67 – a realização destas atividades serão realizadas em conjunto, por esse motivo, utilizar-se-á a tabela de grandes dimensões para ajudar na sua realização e compreensão;</p> <p>- Consoante a chamada das crianças por parte da estagiária, estas dirigem-se ao quadro interativo, respondem às questões com a ajuda dos restantes colegas, se assim for necessário, e poderão trabalhar com a respetiva tabela que se encontra afixada no quadro branco.</p> <p>Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano, com a exceção da última pergunta presente no Manual, onde se encontram as dezenas de milhar. A estagiária coloca no quadro branco os exercícios adaptados para os alunos do 2.º ano (até às unidades de milhar).</p>	<p>- Quadro branco; - Tabela de números em cartolina; - Site Gamers Earth.</p>	<p>- Atividades propostas no Manual de Matemática.</p>
--	--	---	--	--

<p><b>Domínio:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Oralidade Leitura e Escrita Educação Literária Gramática</p> <p><b>Objetivos:</b> - Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Escrever textos dialogais; - Ouvir ler textos literários; - Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</p> <p><b>Descritores:</b></p>	<p>10:30h-11:00h (30 min.)</p> <p><b>Início:</b> 11:00h <b>Fim:</b>12:30h <b>Duração:</b> 01:30h</p> <p>11:00h-11:10h (10 min.)</p> <p>11:10h-11:25h (15 min.)</p> <p>11:25h-11:35h (10 min.)</p> <p>11:35h-11:45h (10 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “A vida secreta das coisas”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b> Antes de serem desenvolvidas as atividades propostas no manual de Português, será exposto no computador/quadro interativo, uma pequena animação proposta pela aula digital relacionada com a história que irá ser trabalhada, de forma a, que seja alvo de motivação e interesse para o desenrolar da aula de Português. - A audição da história será realizada através da animação referida anteriormente, com posterior diálogo acerca da mesma; - Após este diálogo, será introduzida a temática da banda desenhada, onde serão colocados alguns exemplos no computador, pedindo a uma criança que pesquise bandas</p>	<p>- Computador; - Quadro interativo; - Quadro branco;</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Realização das atividades propostas na animação;</p>
---	--	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas;</li> <li>- Identificar informação essencial;</li> <li>- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano;</li> <li>- Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho;</li> <li>- Escrever legendas para banda desenhada;</li> <li>- Ouvir ler obras de literatura para a infância;</li> <li>- Distinguir sílaba tónica da átona;</li> <li>- Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</li> </ul>	<p>11:45h-12:10h (25 min.)</p> <p>12:10h-12:15h (5 min.)</p> <p>12:15h:12:30h (15 min.)</p>	<p>desenhadas, dialogando assim acerca delas. Neste diálogo será referido o que é necessário para construir uma banda desenhada – vinheta, balão, tira, prancha, ..., sendo estes conteúdos trabalhados oralmente, embora a estagiária, consoante o que abordam, escreve no quadro branco e de seguida as crianças escrevem nos seus cadernos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um banda desenhada, sendo construída através da história abordada anteriormente, através do programa toondoo - <a href="http://www.toondoo.com/">http://www.toondoo.com/</a>, onde uma outra criança dirige-se ao computador para realizar uma primeira cena, utilizando as falas existentes na história trabalhada, assim como, as personagens. Quando passam para uma outra cena troca de criança;</li> <li>- Leitura, por parte da estagiária, em voz alta e explicação das atividades propostas pelo Manual de Português das pp. 67 e 68 – estas serão projetadas no quadro interativo;</li> <li>- Realização individual das atividades referidas por parte das crianças;</li> </ul> <p>Como as crianças não conseguirem realizar as atividades no tempo previsto, levarão para casa para terminar, e serão corrigidas na aula seguinte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula Digital – Animação – A vida secreta das coisas;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Manual de Português – Grande Aventura – pp. 66-68;</li> <li>- Programa Toondoo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades do Manual de Português.</li> </ul>
---	---	--	--	--

<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À descoberta de si mesmo</p> <p><b>Subdomínio:</b> O seu corpo A saúde do seu corpo</p> <p><b>Descritores:</b></p>	<p>Almoço 12:30h-14:15h (1:45h)</p> <p><b>Início:</b> 14:15h <b>Fim:</b>15:15h <b>Duração:</b> 01:00h</p> <p>14:15h-14:30h (15 min.)</p> <p>14:30h-15:10h (40 min.)</p>	<p>Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.</p> <p><b>Atividade:</b> “Jogo da vida”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula e respetivo relaxamento (deitar a cabeça nas mesas)</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existem seis cartões dentro de um saco, sendo que cada um tem uma pergunta e três possíveis respostas, referentes às temáticas dos aparelhos do corpo humano e a saúde do corpo humano;</li> <li>- Uma criança tira um cartão e terá de responder a essa questão;</li> <li>- Essa mesma criança escreve no quadro branco a pergunta e a resposta correta, e todas as restantes crianças passam para o seu caderno;</li> </ul>	<p>- Quadro branco; - Saco com cartões;</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Jogo da vida.</p>
---	---	---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fenómenos com algumas das funções vitais: digestão, circulação e reprodução;</li> <li>- Conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual);</li> <li>- Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais);</li> <li>- Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde;</li> <li>- Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas.</li> </ul>	<p>15:10h-15:15h (5 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária passa por mais cinco crianças com o procedimento anterior – As crianças escolhidas pela estagiária, são aquelas que têm mais dificuldades nos temas em questão;</li> <li>- A estagiária tem mais 8 cartões, mas estes ainda não têm nenhuma pergunta nem possíveis respostas, a turma em conjunto terá de definir as perguntas e respostas para os respetivos cartões, consoante os temas de Estudo do Meio que mais lhes agradam.</li> <li>- Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças.</li> </ul> <p>Este jogo ficará na escola, para que, sempre que as crianças queiram jogá-lo poderão fazê-lo nos seus tempos livres. É de salientar que todo o jogo será plastificado de forma a que não se danifique facilmente.</p> <p>Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anexo I – Jogo da vida;</li> <li>- Anexo J – Exemplo dos 8 Cartões em branco.</li> </ul>	<p>Avaliação formativa</p>
---	-----------------------------------	---	---	----------------------------

09 de janeiro de 2015				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Leitura e escrita</p> <p><b>Objetivos:</b> - Escrever textos diversos.</p> <p><b>Descritores:</b> - Escrever convites.</p>	<p><b>Início:</b> 09:00h <b>Fim:</b>10:00h <b>Duração:</b> 01:00h</p> <p>9:00h-9:15h (15 min.)</p> <p>9:15h-9:20h (5 min.)</p> <p>9:20h-09:25h (5 min.)</p> <p>09:25h:09:45h (20 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “O convite”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente será trabalhado com as crianças a realização de um convite, registrando o que é, como se constrói, com que objetivo se constrói, para que serve, entre outros conteúdos apresentados pelas crianças;</li> <li>- Será projetado no quadro a pág. 69, onde as crianças visionam e dialogam juntamente com a estagiária o que é essencial conter um convite;</li> <li>- Realização um convite para uma festa por parte das crianças, num programa invitebox adequado para a construção de convites online – uma das crianças dirige-se ao computador e as restantes ajudam no seu lugar; Este convite será gravado e colocado no moodle (projeto de intervenção) para que a turma continue a ter acesso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Manual de Português – Grande Aventura – pág. 69;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Programa invitebox.</li> </ul>	<p><b>Instrumentos de observação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades propostas no Manual de Português.</li> </ul>

<b>Área Curricular:</b> Apoio ao Estudo	09:45h:10:00h (15 min.)	- Realização das atividades em grupo propostas no Manual de Português, pág. 69.  Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.		
	<b>Início:</b> 10:00h <b>Fim:</b> 12:30h <b>Duração:</b> 02:00h	<b>Atividade:</b> “Correção dos trabalhos de casa”		
	10:00h-10:30h (30 min.)	- Correção dos trabalhos de casa, indicados ao longo da semana pela estagiária, com a presença das crianças no quadro interativo para a sua realização, com orientação.	- Quadro interativo; - Computador.	Avaliação formativa
	Intervalo			

<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e operações</p> <p><b>Subdomínio:</b> Multiplicação</p> <p><b>Objetivos:</b> - Multiplicar números naturais; - Medir o tempo.</p> <p><b>Descritores:</b> - Multiplicar fluentemente por um número de um algarismo por um número de dois algarismos, começando por calcular o produto pelas unidades e retendo o número de dezenas obtidas para o adicionar ao produto pelas dezenas;</p>	<p>10:30h-11:00h (30 min.)</p> <p>11:00h-11:10h (10 min.)</p> <p>11:10h-11:15h (5 min.)</p> <p>11:15h-11:40h (25 min.)</p> <p>11:40h:12:00h (20 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “Consolidação de conteúdos”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura por parte da estagiária em voz alta e explicação da ficha de trabalho de consolidação de conteúdos – Anexo K, esta será projetada no quadro interativo;</li> <li>- Realização individual da ficha de trabalho referida por parte das crianças;</li> <li>- Correção da ficha de trabalho, com a presença das crianças no quadro interativo para a sua realização, com orientação. – Esta correção será através de um Avatar, em que este pede às crianças que se dirijam ao quadro para responder à questão que este mesmo indica.</li> <li>- <a href="http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835904&amp;height=400&amp;width=300">http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835904&amp;height=400&amp;width=300</a></li> <li>- <a href="http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835913&amp;height=400&amp;width=300">http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835913&amp;height=400&amp;width=300</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Anexo K – Ficha de trabalho de consolidação de conteúdos;</li> <li>- Anexo K1 – Ficha de trabalho adaptada para os alunos do 2.º ano.</li> </ul>	<p><b>Instrumentos de observação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho</li> </ul>
---	---	---	--	---

<p>- Saber que o minuto é a sexagésima parte da hora e que o segundo é a sexagésima parte do minuto;  - Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos;  - Efetuar conversões de medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos;  - Adicionar e subtrair medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos.</p> <p><b>Área Curricular:</b>  Apoio ao Estudo</p>	<p>12:00h-12:30h  (30 min.)</p>	<p>Esta atividade foi adequada para os alunos do 2.º ano – Anexo K1, como estes alunos são mais vagarosos a realizarem as atividades, a sua correção será feita individualmente pela estagiária, ou pelas suas cooperantes, sendo que, enquanto os restantes alunos executam a correção, estes continuam a sua execução.</p> <p><b>Atividade:</b> “Projeto de intervenção: moodle”</p> <p>- Este intervalo de tempo destina-se à explicação daquilo que as estagiárias desenvolveram neste centro escolar, mostrando assim, a importância deste projeto, assim como, como é que as crianças podem consultar o moodle. Serão visionados já alguns trabalhos que se encontram no moodle, transmitindo assim, como é que as crianças os</p>	<p>- Quadro interativo;  - Computador;  - Internet;  - Moodle.</p>	<p>Avaliação formativa</p>
--	-------------------------------------	--	--	----------------------------


<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio Expressão e Educação Plástica Oferta Complementar</p>	<p>Almoço 12:30h-14:15h (1:45h)</p> <p><b>Início:</b> 14:15h <b>Fim:</b>16:15h <b>Duração:</b> 02:00h</p> <p>14:15h-14:30h (15 min.)</p>	<p>podem consultar, mas também como podem ter acessos aos mesmos.</p> <p>Se esta atividade não ocupar o tempo previsto, toma-se lugar à correção de trabalhos em atraso. Todos as atividades e trabalhos de casa que não tenham sido corrigidos em aula, a estagiária corrigirá nos seus tempos livres.</p> <p><b>Atividade:</b> “A importância do sol e do ar puro”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula e respetivo relaxamento (deitar a cabeça nas mesas)</p> <p><b>Estratégias:</b> As atividades apresentadas enquadram-se em três áreas: Estudo do Meio, Expressões e Oferta Complementar, deste modo, não será realizada uma divisão específica para cada área.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Manual de Estudo do Meio – Grande Aventura – pp.44-47;</li> <li>- Cartolina;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Anexo L – Protocolo da experiência;</li> </ul>	<p><b>Instrumentos de observação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades propostas no Manual de Estudo do Meio</li> <li>- Realização da experiência</li> </ul>
---	--	--	--	---

<p><b>Domínio:</b>  <u>Estudo do Meio</u>  À descoberta de si mesmo  <u>Expressão e Educação Plástica</u>  Exploração de técnicas de diversas de expressão  <u>Oferta Complementar</u>  Educação para a Cidadania</p> <p><b>Subdomínio:</b>  <u>Estudo do Meio</u>  A saúde do seu corpo  <u>Expressão e Educação Plástica</u>  Cartazes</p> <p><b>Descritores:</b>  <u>Estudo do Meio</u>  - Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde;  - Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas.  <u>Expressão e Educação Plástica</u></p>	<p>14:30h-15:30h (01:00h)</p> <p>15:30h-16:15h (45 min.)</p> <p>Intervalo  16:15h-16:45h (30 min.)</p> <p>16:45h-16:50h (5 min.)</p> <p>16:50h-17:40h (50 min.)</p>	<p>- Exploração e realização das atividades propostas no Manual de Estudo do Meio em conjunto, pp. 44-47 – as atividades serão projetadas no quadro interativo;  Relacionada com a exploração indicada encontra-se os temas: reciclagem, ar puro, a importância do sol, poluição, estado de saúde e drogas.</p> <p>- Construção, por parte das crianças, de um cartaz em cartolina relacionado com as drogas – diálogo com as crianças sobre as mesmas, de acordo com o abordado no Manual de Estudo do Meio;  A estagiária, de forma a divulgar o trabalho realizado pelas crianças, efetua o mesmo cartaz no programa glogster, colocando de seguida no moodle – projeto de intervenção.</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p>- Realização da experiência “como ficam os pulmões de um fumador?” – Anexo L – Protocolo.</p>	<p>- 1 garrafa de plástico transparente;  - 1 elástico;  - Algodão;  - 1 bacia;  - 10 cm de tubo de borracha;  - Plasticina;  - 1 cigarro e lume;  - Internet;  - Programa – Glogster.</p>	<p>As grelhas de observação serão realizadas no final de cada semana. Esta semana serão realizadas grelhas de registo de observação, relativamente aos conteúdos trabalhados em matemática –</p>
---	---	---	--	--

<p>- Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem e a palavra): recortando e colando elementos; desenhando e escrevendo.</p>	<p>17:40h-17:45h (5 min.)</p>	<p>Esta experiência realiza-se em grande grupo, com a orientação da estagiária.</p> <p>Estas atividades adequam-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.</p> <p>Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças.</p> <p><b>É de salientar, que no final de cada dia, será realizado um diálogo com as crianças sobre o seu comportamento e preenchimento do quadro do comportamento.</b></p>		<p>Anexo M; Português – Anexo N e Estudo do Meio - Anexo O.</p>
---	-----------------------------------	---	--	---

**Nota:** Esta turma é constituída por 23 alunos do 3.º ano e 2 do 2.º ano, embora as atividades realizadas nesta planificação sejam pensadas para o 3.º ano, mas em diálogo com a orientadora cooperante, os alunos do 2.º ano realizam sempre as mesmas atividades, na medida em que desenvolvem os seus conhecimentos, em contrapartida, se por acaso não conseguirem realizar alguma atividade, ou se simplesmente não a quiserem realizar, utiliza-se os manuais do 2.º ano como alternativa, ou adequa-se a atividade para os mesmos. As duas crianças do 2.º ano ficaram retidas, devido à área curricular de Português, na medida em que, na escrita de textos, frases ou simples palavras, a correção ortográfica não se adequa à idade, mas também, na leitura, não identificam corretamente as letras, tendo uma leitura errada da realidade.

## ANEXO 2 A6.2 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (21 A 23 DE JANEIRO DE 2015)

<b>Instituição Cooperante:</b> Centro Escolar do Corim <b>Orientadora Cooperante:</b> Ana Paula Valence Cruz <b>Díade:</b> Andreia Câmara e Olga Oliveira <b>Estagiária observada:</b> Olga Oliveira <b>Data de observação:</b> 2015/01/21 a 2015/01/23	<b>Turma/Ano:</b> 3.º D	 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICO DO PORTO
---	-------------------------	---

21 de janeiro de 2015				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Tempo previsto	Percorso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<b>Área Curricular:</b> Português  <b>Domínio:</b> <u>Português</u> Oralidade Leitura e escrita Educação literária Gramática  <b>Objetivos:</b>	<b>Início:</b> 09:00h <b>Fim:</b> 10:30h <b>Duração:</b> 01:30h  9:00h-9:15h (15 min.)  9:15h-9:35h (20 min.)	A semana tem como mote os sonhos de uma bailarina. Todas as atividades andam em torno da bailarina e do que esta aprende e ensina à turma.  <b>Atividade:</b> “Uma bailarina divertida!”  Entrada dos alunos na sala de aula  Ao entrarem na sala, os alunos observam várias frases relacionadas com bailarinas. Neste sentido, após descobrirem que se destinam a uma bailarina, a estagiária mostra no quadro interativo a imagem referente a esta bailarina – Anexo A.  <b>Estratégias:</b> <u>Pré-Leitura:</u>	- Quadro interativo; - Computador; - Internet;	Avaliação formativa



<p><b>Área Curricular:</b> Matemática Expressão e Educação Plástica</p> <p><b>Domínio:</b> <u>Matemática</u></p>	10:15h-10:30h (15 min.)	- Correção da ficha de trabalho, com a presença das crianças no quadro interativo para a sua realização, com orientação.		
	Intervalo 10:30h-11:00h (30 min.)	Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.		
	<b>Início:</b> 11:00h <b>Fim:</b> 12:30h <b>Duração:</b> 01:30h	<b>Atividade:</b> “Círculos e circunferências.”		
	11:00h-11:10h (10 min.)	Entrada dos alunos na sala de aula		
	11:10h-11:20h (10 min.)	- Ainda no interior da sala, a estagiária pede a algumas crianças que lancem um dado gigante de esponja, de forma a observar quem é que realizará a atividade no exterior (o número que sair corresponde ao número de aluno da criança), uma vez que, não a poderão fazer todos, no entanto, quem executa as atividades seguintes é quem não realizou a referida. Duas crianças lançam o dado - uma vez, duas - duas vezes; duas – três vezes; duas – quatro vezes e mais duas – cinco vezes (soma-se os números que saem em cada jogada, quando esta for mais que uma vez);	- Quadro Interativo; - Computador; - 4 pregos; - corda;	<b>Instrumentos de observação:</b> - Exercício realizado no exterior;

<p>Geometria e Medida <u>Expressão e Educação Plástica</u> Atividades gráficas sugeridas</p> <p><b>Subdomínio:</b> <u>Matemática</u> Figuras geométricas <u>Expressão e Educação Plástica</u> Desenho – Atividades gráficas sugeridas</p> <p><b>Objetivos:</b> - Reconhecer propriedades geométricas</p> <p><b>Descritores:</b> <u>Matemática</u> - Identificar uma “circunferência” em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso;</p>	<p>11:20h-12:00h (40 min.)</p> <p>12:00h-12:30h (30 min.)</p> <p>Almoço 12:30h-14:15h (1:45h)</p> <p><b>Início:</b> 14:15h <b>Fim:</b>16:15h <b>Duração:</b> 02:00h</p> <p>14:15h-14:30h (15 min.)</p> <p>14:30h-14:50h (20 min.)</p>	<p>- Dirigem-se ao exterior da escola, e realizam a atividade de um simulador do compasso – Um prego está fixo ao chão, o outro prego encontra-se ligado ao prego preso, por uma corda. Através deste exercício, as crianças têm uma melhor percepção do que é um circunferência, qual o seu diâmetro (2 pregos) e raio (+ 2 pregos) (desenham 2 duas circunferências – 1 para o raio e outra para o diâmetro), para além de iniciarem a construção dos mesmos com o compasso;</p> <p>- Exploração de um <i>PowerPoint</i> relativamente aos conteúdos trabalhados – Anexo C;</p> <p>- Mediante a apresentação, a turma contém uma ficha de registo e no final da mesma encontram-se os exercícios apresentados no <i>PowerPoint</i> para a sua realização individualmente – Anexo D.</p> <p><b>Atividade:</b> “Círculos e circunferências.” – Continuação</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula e respetivo relaxamento (deitar a cabeça nas mesas)</p> <p><b>Estratégias:</b> - Continuação da atividade anterior;</p>	<p>- Anexo C – <i>PowerPoint</i>: círculo e circunferência;</p> <p>- Anexo D – Ficha de registo/trabalho: círculo e circunferência;</p> <p>- Manual de Matemática – Grande Aventura;</p> <p>- Anexo E – Cartazes;</p> <p>- Anexo F – Exercício para trabalho de casa.</p>	<p>- Ficha de trabalho;</p> <p>- Atividades do Manual de Matemática.</p>
--	---	--	---	--



<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À descoberta dos outros e das instituições</p> <p><b>Subdomínio:</b> O passado do meio local</p> <p><b>Descritores:</b> - Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral,...; - Conhecer vestígios do passado local: construções.</p>	<p>15:35h-15:55h (20 min.)</p> <p>15:55h.15:10h (15 min.)</p> <p>16:10h-16:15h (5 min.)</p>	<p>- Ao encontrarem estas imagens, inicia-se um diálogo sobre cada uma delas. Se as crianças não conhecerem nenhum dos monumentos, a estagiária indica o seu nome e solicita a uma criança que se dirija ao computador e pesquise sobre o monumento em questão. As informações que se consideram importantes, as crianças passam para os seus cadernos;</p> <p>- A estagiária levará para a sala um mapa de grandes dimensões – Anexo I, de forma a, que estas possam colocar as imagens nos locais corretos (distritos). Este mapa fica afixado na sala, para que as crianças possam consultar os monumentos e os seus locais, sempre que seja necessário.</p> <p>De forma a preencher o mapa, será indicado às crianças que terão de procurar monumentos importantes para a sua família e trazerem para a sala de aula.</p> <p>Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças.</p> <p>Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º ano.</p>	<p>- Anexo I – Mapa de grandes dimensões.</p>	<p>respetivo local no mapa.</p>
---	---	--	---	---------------------------------

22 de janeiro de 2015				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Geometria e Medida</p> <p><b>Subdomínio:</b> Figuras geométricas</p> <p><b>Objetivos:</b> - Reconhecer propriedades geométricas</p> <p><b>Descritores:</b> - Identificar uma “circunferência” em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso;</p>	<p><b>Início:</b> 09:00h <b>Fim:</b>10:30h <b>Duração:</b> 01:30h</p> <p>9:00h-9:15h (15 min.)</p> <p>9:15h-9:35h (20 min.)</p> <p>9:35h-10:10h (35 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “Círculos e circunferências”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b> - Será entregue às crianças folhas de desenho às cores; - Estas, conforme indicações e exemplificação da estagiária, terão de recortar um círculo e dobrá-lo ao meio, abri-lo e marcar a dobra com um marcador grosso, com auxílio da régua, voltam a dobrar ao meio por um vinco diferente e marcam-no, repetindo este processo as vezes que pretenderem. Com esta atividade, as crianças têm uma melhor percepção do que é um diâmetro, verificando assim que, qualquer um dos segmentos de reta que une dois pontos da circunferência e que passam pelo centro são diâmetros; - Realização individual das atividades propostas no Manual de Matemática – Grande Aventura, pág. 76;</p>	<p>- Quadro interativo; - Computador; - 25 Folhas de desenho; - Régua; - Tesoura; - Marcador grosso;</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Realização do jogo de motivação; - Atividades propostas no</p>

<p>- Identificar uma “superfície esférica” como o conjunto de pontos do espaço a uma distância dada de um ponto;</p> <p>- Utilizar corretamente os termos “centro”, “raio” e “diâmetro”;</p> <p>- Identificar a “parte interna de uma circunferência” como o conjunto dos pontos do plano cuja distância ao centro é inferior ao raio;</p> <p>- Identificar um “círculo” como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna;</p> <p>- Identificar eixos de simetria em figuras planas utilizando dobragens.</p> <p><b>Domínio:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Oralidade Leitura e Escrita Gramática</p> <p><b>Objetivos:</b></p>	<p>10:10h-10:30h (25 min.)</p> <p>Intervalo 10:30h-11:00h (30 min.)</p> <p><b>Início:</b> 11:00h <b>Fim:</b>12:30h <b>Duração:</b> 01:30h</p> <p>11:00h-11:10h (10 min.)</p> <p>11:10h-11:25h (15 min.)</p>	<p>- Correção das atividades propostas no manual de Matemática, com a presença das crianças no quadro interativo para a sua realização, com orientação</p> <p>Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.</p> <p><b>Atividade:</b> “A circunferência e o círculo”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>- Será dado às crianças dois textos, de Luísa Ducla Soares, com palavras intrusas, em que as crianças terão de as riscar – Anexo J;</p>	<p>- Manual de Matemática – Grande Aventura.</p>	<p>Manual de Matemática.</p>
--	---	--	--	------------------------------

<p>- Ler textos diversos; - Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</p> <p><b>Descritores:</b></p> <p>- Ler pequenos textos narrativos e informativos; - Identificar informação essencial; - Distinguir sílaba tónica da átona; - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p> <p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Geometria e Medida</p> <p><b>Subdomínio:</b> Figuras geométricas</p>	<p>11:25h-11:35h (10 min.) 11:35h-11:50h (15 min.)</p> <p>11:50h-12:05h (15 min.) 12:05h-12:25h (20 min)</p> <p>12:25h-12:30h (5 min.)</p> <p>Almoço 12:30h-14:15h (1:45h)</p>	<p>- As crianças passam os textos, sem as palavras intrusas, para os seus cadernos; - Leitura silenciosa, por parte das crianças, dos textos corretos; - Leitura dos textos corretos, por parte da estagiária, em voz alta;</p> <p>- Exploração dos textos através de diálogo;</p> <p>- Realização de um quadro com palavras esdrúxulas, graves e agudas – uma criança dirige-se ao computador, e as que se encontram nos lugares vão dizendo palavras e como se classificam, consoante orientação da estagiária. O quadro será impresso para que as crianças possam colar nos seus cadernos.</p> <p>Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.</p>	<p>- Quadro interativo; - Computador; - Anexo J – Textos com palavras intrusas; - Cola.</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b></p> <p>- Textos corretos realizados pelas crianças; - Quadro realizado no computador.</p>
---	--	---	---	---

<p><b>Objetivos:</b> - Reconhecer propriedades geométricas</p> <p><b>Descritores:</b> - Identificar uma “superfície esférica” como o conjunto de pontos do espaço a uma distância dada de um ponto;</p>	<p><b>Início:</b> 14:15h <b>Fim:</b>15:15h <b>Duração:</b> 01:00h</p>	<p><b>Atividade:</b> “Rosáceas”</p>		
	<p>14:15h-14:30h (15 min.)</p>	<p>Entrada dos alunos na sala de aula e respetivo relaxamento (deitar a cabeça nas mesas)</p>		
	<p>14:30h-14:55h (25 min.)</p>	<p><b>Estratégias:</b> - Realização de rosáceas – como as crianças já sabem trabalhar com os compassos, devido às atividades anteriores, embora com algumas dificuldades, a estagiária executa todos os passos da realização de uma rosácea no quadro interativo - Interwrite, onde cada criança no seu lugar seguirá indicações (sempre que necessário as estagiárias e a professora cooperante, ajudam as crianças a realizarem a sua rosácea);</p>		
	<p>14:55h-15:05h (10 min.) 15:05h-15:10h (5 min.)</p>	<p>- Pintura das rosáceas (se não terminarem, terminam em casa e entregam no dia seguinte); - Afixação do trabalho realizado pelas crianças na sala de aula.</p>		<p>- Computador; - Quadro interativo; - Folhas brancas; - Compasso; - Lápis de cor.</p>
	<p>15:10h-15:15h (5 min.)</p>	<p>Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças.</p>		<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Realização e pintura das rosáceas.</p>

		Esta atividade adequa-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.		
<b>23 de janeiro de 2015</b>				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> <u>Português</u> Oralidade Leitura e escrita Educação literária Gramática</p> <p><b>Objetivos:</b> <u>Português</u> - Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Ler textos diversos; - Organizar os conhecimentos do texto; - Ler e ouvir ler textos literários;</p>	<p><b>Início:</b> 09:00h <b>Fim:</b>10:30h <b>Duração:</b> 01:30h</p> <p>9:00h-9:15h (15 min.)</p> <p>9:15h-9:20h (5 min.)</p> <p>9:20h-09:30h (10 min.)</p> <p>09:30h:09:50h (20 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “A bailarina da água”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p><b>Estratégias:</b> - A estagiária coloca exposto no quadro interativo a imagem da bailarina que tem seguido as atividades ao longo de toda a semana – Anexo K; - As crianças observam a imagem durante 2/3 min. e escrevem apontamentos acerca da mesma nos seus cadernos; - Diálogo com as crianças acerca dos apontamentos que realizaram e a imagem que observaram; - Leitura silenciosa, por parte das crianças, do texto do Manual de Português, pág. 76;</p>	<p>- Quadro interativo; - Computador; - Anexo K – Imagem da bailarina; - Cadernos das crianças;</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Apontamentos sobre as imagens; - Leitura do texto por parte das crianças;</p>





<p><b>Subdomínio:</b> Figuras geométricas</p> <p><b>Objetivos:</b> - Reconhecer propriedades geométricas</p> <p><b>Descritores:</b> - Identificar uma “circunferência” em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso; - Identificar uma “superfície esférica” como o conjunto de pontos do espaço a uma distância dada de um ponto; - Utilizar corretamente os termos “centro”, “raio” e “diâmetro”; - Identificar a “parte interna de uma circunferência” como o conjunto dos pontos do plano cuja distância ao centro é inferior ao raio; - Identificar um “círculo” como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna.</p>	<p>11:30h-11:40h (10 min.)</p> <p>11:40h-11:50h (10 min.)</p> <p>11:50h-12:10h (20 min.)</p> <p>12:10h-12:30h (20 min.)</p>	<p>- Exploração de sólidos geométricos cujas suas bases são círculos (cada par de crianças tem um sólido geométrico com estas indicações para explorar);</p> <p>- Diálogo com as crianças acerca do que observam; <u>Questões orientadoras:</u> - Como se chama o sólido que está na vossa mesa? - Que figura geométrica é a sua base? - Quantos vértices tem? (perguntando aos pares individualmente) - Consoante o que aprenderam o que vos faz lembrar a sua base?</p> <p>- As crianças pintam a base dos sólidos; - Colocam as suas bases em cima das folhas brancas que lhes serão entregues previamente, explorando livremente; - Dialogo com as crianças sobre o que observam;</p> <p>- Realização de uma ficha de trabalho para consolidação de conteúdos – Anexo L.</p> <p>A correção será realizada pela estagiária na hora de almoço e na parte da tarde indicará às crianças o que erraram e o que não erraram.</p>	<p>- Quadro interativo; - Computador; - Sólidos geométricos; - Folhas brancas; - Tintas; - Anexo L – Ficha de trabalho.</p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Ficha de trabalho</p>
---	---	---	---	---

<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À descoberta dos outros e das instituições</p> <p><b>Subdomínio:</b> O passado do meio local</p> <p><b>Descritores:</b> - Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral,...; - Conhecer vestígios do passado local: construções.</p>	<p>Almoço 12:30h-14:15h (1:45h)</p> <p><b>Início:</b> 14:15h <b>Fim:</b>16:15h <b>Duração:</b> 02:00h</p> <p>14:15h-14:30h (15 min.)</p> <p>14:30h-15:45h (01:15h)</p>	<p>Esta atividade adequa-se aos meninos de 2.º e 3.º ano.</p> <p><b>Atividade:</b> “O passado do meio local”</p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula e respetivo relaxamento (deitar a cabeça nas mesas)</p> <p><b>Estratégias:</b> - Exploração de um <i>PowerPoint</i> – Anexo M e realização dos exercícios presentes no mesmo; - Mediante a apresentação, a turma contém uma ficha de registo e no final da mesma encontra-se um exercício apresentado no <i>PowerPoint</i> para a sua realização coletivamente – Anexo N.</p> <p>Será indicado às crianças que estas devem fazer uma exploração das pp. 57-60 do Manual de Estudo do Meio, como forma de consolidação dos conteúdos trabalhados</p>	<p>- Quadro interativo; - Computador; - Anexo M – <i>PowerPoint</i>, o passado do meio local; - Anexo N – Ficha de registo do <i>PowerPoint</i></p>	<p><b>Instrumentos de observação:</b> - Ficha de registo do <i>PowerPoint</i>.</p>
---	--	--	---	--



<p><b>Domínio:</b> Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)</p> <p><b>Descritores:</b> - Em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou acordo com a marcação rítmica do professor ou dos colegas: ajustar a ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis de espaço.</p>	<p><b>Fim:</b>17:45h <b>Duração:</b> 01:00h</p> <p>16:45h-16:50h (5 min.)</p> <p>16:50h-16:55h (5 min.)</p> <p>16:50h-17:40h (50 min.)</p> <p>17:40h-17:45h (5 min.)</p>	<p><b>Atividade:</b> “Aula de Hip hop”</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>Entrada dos alunos na sala de aula</p> <p>Ida de uma professora de dança de Hip hop à escola, através da estagiária.</p> <p>-Dirigimo-nos ao polivalente;</p> <p>- Aula de Hip hop;</p> <p>- Dirigimo-nos à sala.</p> <p>Estas atividades adequam-se aos meninos do 2.º e 3.º ano.</p>	<p>- Rádio; - Colunas.</p>	<p>As grelhas de observação serão realizadas no final de cada semana. Esta semana serão realizadas grelhas de registo de observação, relativamente aos</p>
---	--	---	--------------------------------	--

		<b>É de salientar, que no final de cada dia, será realizado um diálogo com as crianças sobre o seu comportamento e preenchimento do quadro do comportamento.</b>		conteúdos trabalhados em matemática – Anexo O.
--	--	--	--	--

**Nota:** Esta turma é constituída por 23 alunos do 3.º ano e 2 do 2.º ano, embora as atividades realizadas nesta planificação sejam pensadas para o 3.º ano. Em diálogo com a orientadora cooperante, concluímos que os alunos do 2.º ano devem realizar, sempre que possível, as mesmas atividades, no entanto, quando se considerar necessário, os exercícios são adaptados a estas duas crianças, ou realizam atividades nos seus manuais de 2.º ano. Estas duas crianças ficaram retidas, devido às suas dificuldades na área curricular de Português, nomeadamente, na escrita de textos, frases ou simples palavras e na leitura, pois não identificam corretamente as letras.

## ANEXO 2 A7.1 – MAPA DE CONCEITOS (7 A 9 DE JANEIRO DE 2015)

### “João Ar-Puro no país do fumo”

**Domínio:** Leitura e escrita; Educação literária; oralidade e gramática.

- Visualização de um teatro de fantoches;
- Recriação da história através do programa “Storyjumper”;
- Gravação da leitura realizada pelas crianças;
- Construção dos fantoches em origami para o teatro de fantoches;
- Realização de um teatro de fantoches pelas crianças, usando a gravação da leitura efetuada anteriormente;
- Diálogo sobre a história trabalhada, relacionando-a com aparelho respiratório e o ambiente.

*Nesta atividade articulam-se três áreas curriculares: Português; Estudo do Meio; Expressão e Educação Dramática e Plástica.*

### “Dezenas de milhar”

**Domínio:** Números e operações

- Apresentação de um avatar a explicar o M.A.B, sendo este, o João Ar-Puro;
- Realização do Jogo da Loja;
- Realização do Jogo do Banqueiro, para angariar dinheiro para ajudar o João Ar-Puro a salvar os animais do país do fumo;
- Espécie de uma caça ao tesouro, através do programa “NeoReader”;
- Realização dos exercícios no quadro branco (um branco) e a turma no seu caderno.

### “Sexualidade e abuso de menores”

**Domínio:** Educação para a cidadania

- Realização da experiência “como ficam os pulmões de um fumador?”

Esta experiência realiza-se em grande grupo, com a orientação da estagiária.

### “Sistema reprodutor”

**Domínio:** À descoberta de si mesmo

- Realização do “Jogo da Vida” – cartões com uma questão e três possíveis respostas relacionadas com conteúdos abordados em estudo do meio;
- Construção de novos cartões para o “Jogo da vida” com os conteúdos escolhidos pelas crianças;
- Exploração e realização das atividades propostas no Manual de Estudo do Meio em conjunto, pp. 44-47 – as atividades serão projetadas no quadro interativo

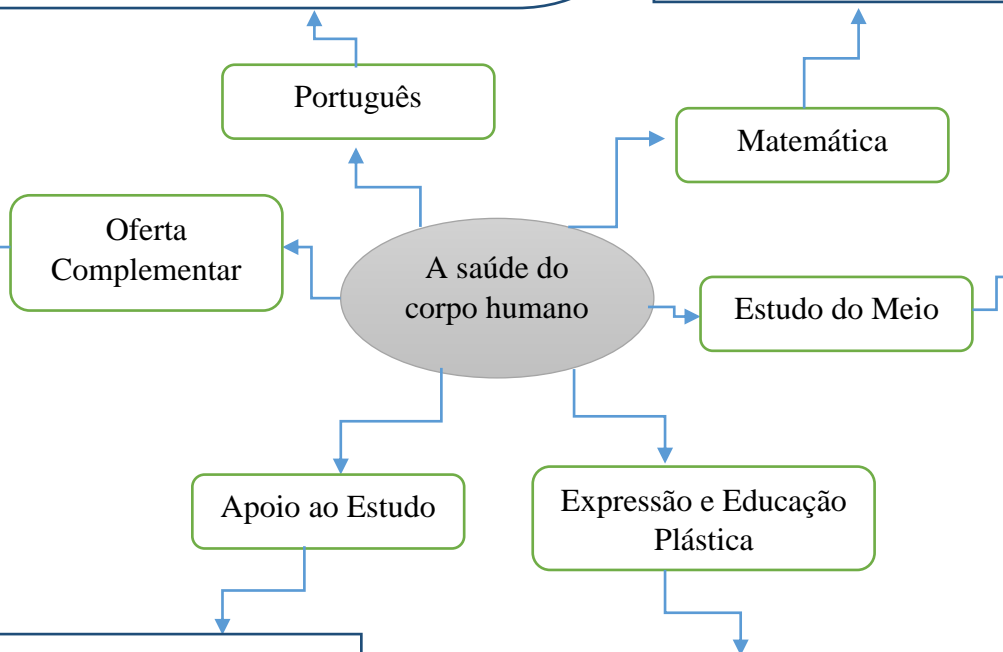
### “Correção dos trabalhos de casa”

- Correção dos trabalhos de casa, indicados ao longo da semana pela estagiária, com a presença das crianças no quadro interativo para a sua realização, com orientação.

### “Aparelho Reprodutor”

**Domínio:** Exploração de técnicas diversas de expressão

- Construção, por parte das crianças, de um cartaz em cartolina relacionado com as drogas;
- Diálogo com as crianças sobre as mesmas, de acordo com o abordado no Manual de Estudo do Meio.



## ANEXO 2 A7.2 – MAPA DE CONCEITOS (21 A 23 DE JANEIRO DE 2015)

**Domínio:** Leitura e escrita; Educação literária; oralidade e gramática.

### 1.ª Atividade “Uma bailarina divertida!”

- Mensagens espalhadas pela sala de aula sobre bailarina e a imagem da mesma;
- Diálogo com as crianças sobre as mensagens, imagem e os sonhos de uma bailarina;
- Realização de um mapa conceptual no programa gliffy;
- Leitura e exploração do Excerto adaptado “Voar em Guimarães”;
- Realização de uma ficha de trabalho acerca da mesma.

### 2.ª Atividade “A bailarina da água”

- Observação da imagem da bailarina durante 2/3 min., para um posterior diálogo sobre a mesma;
- Leitura e exploração do texto “A bailarina da água” presente no Manual de Português;
- Realização das atividades propostas no Manual de Português.

**Domínio:** Geometria e Medida

### “Círculos e circunferências”

- As crianças lançam um dado gigante para saberem quem realizará a atividade no exterior;
- No exterior executa-se um simulador do compasso;
- Exploração de um *PowerPoint* sobre os conteúdos trabalhados anteriormente;
- Realização dos exercícios indicados no *PowerPoint*, através de uma ficha de registo dada às crianças.

*Esta atividade será explorada com a ajuda da bailarina.*

**Domínio:** Educação para a cidadania

### “Lenda dos Tripeiros”

- Audição da obra “Lenda dos Tripeiros”;
- Leitura e exploração da mesma.

*Esta atividade será explorada com a ajuda da bailarina.*

**Domínio:** À descoberta dos outros e das instituições

### 1.ª “O passado do meio local”

- Pela sala encontram-se códigos espalhados – as crianças através da aplicação do NeoReader no telemóvel da estagiária terão de descodificar as adivinhas e encontrar as imagens que se encontram pela sala;
- Diálogo sobre as imagens;
- Colocação das imagens num mapa levado pela estagiária.

### 2.ª “O passado do meio local”

- Exploração de um *PowerPoint* e realização dos exercícios presentes no mesmo.

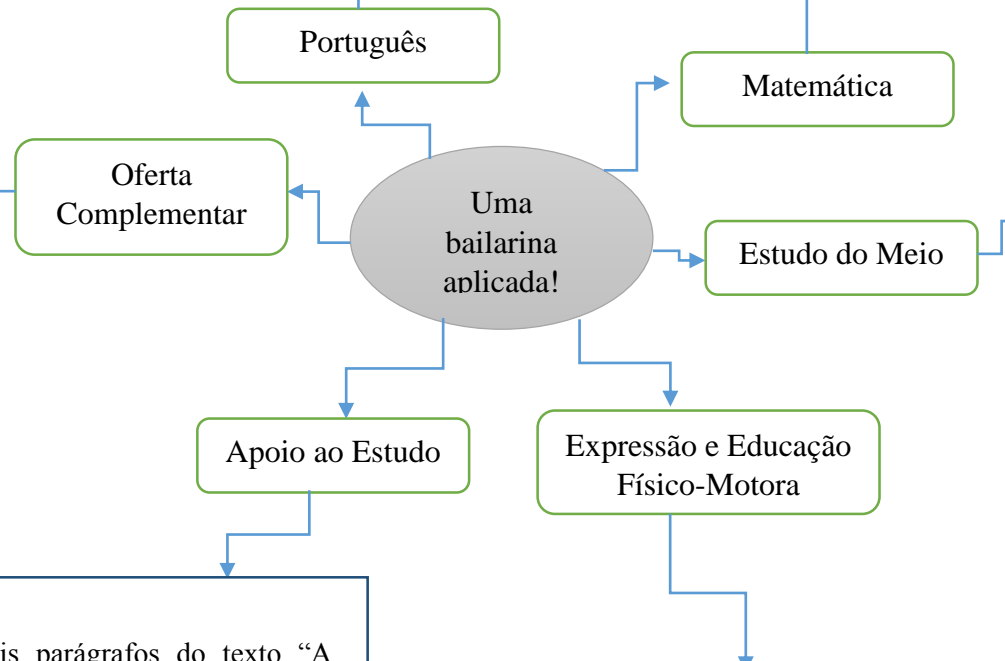
*Estas atividades serão exploradas com a ajuda da bailarina.*

**Domínio:** Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)

### “Aula de Hip hop”

- Aula de dança orientada por uma professora de “Hip hop” – trazida pela estagiária.

*A bailarina vai experimentar uma aula de Hip hop.*



### “Ditado”

- Ditado dos primeiros seis parágrafos do texto “A bailarina da água”;
- Troca dos ditados pelo colega do lado, realizando assim a correção do ditado que recebeu.

*Esta atividade será realizada com a ajuda da bailarina.*

**ANEXO 2 A8 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO (7 DE JANEIRO DE 2015)****GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA****Instituição Cooperante:** Centro Escolar do Corim**Orientadora Cooperante:** Ana Paula Valence Cruz**Turma/Ano:** 3.º D**Díade:** Andreia Câmara e Olga Oliveira**Estagiária observada:** Olga Oliveira**Data de observação:** 2015/01/07**1- Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica.**

Constatando os dias de prática até ao momento, as observações realizadas e a reflexão efetuada na ação, sobre a ação e após a ação, não esquecendo, da planificação mensal e semanal da orientadora cooperante, suscitou a abordagem da dezena de milhar. Esta atividade inclui-se na Área Curricular de Matemática, abrangendo o domínio: números e operações, subdomínio: sistema de numeração decimal, tem como objetivo: descodificar o sistema de numeração decimal e descritores: designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas; representar qualquer número natural até 10 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.

É fundamental que os alunos mobilizem conhecimentos quanto à leitura por classes e por ordens, sendo que devem aprender a representar qualquer número, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem, e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas e assim sucessivamente. Deste modo, considera-se bastante importante que os professores trabalhem com os seus alunos estas capacidades, propondo assim, “atividades que considerem convenientes e apropriadas a esse efeito. Na escolha dos problemas deve atender-se ao número de passos necessários às resoluções, aumentando-se a respetiva complexidade ao longo do ciclo” (Bivar, et al.).

O professor deverá ter em conta que consoante todos os seus conhecimentos ao longo do período de aulas, as crianças também possuem um conjunto de experiências e saberes que acumulam ao longo da sua vida. Assim, “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar

a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Neste sentido, a estagiária estabelece atividades interligadas e com sequências lógicas, de forma a que as aprendizagens das crianças sejam significativas, sendo que, esta semana as atividades estão relacionadas com o tema primordial: “A saúde do corpo humano”, na medida em que, a aula observada terá como intuito abordar conteúdos desconhecidos até então, mas como a aula em questão tem uma duração de duas horas, englobando um conjunto de atividades, terá momentos de novas aprendizagens e momentos de consolidação de conhecimentos.

O momento para a aprendizagem de novos conhecimentos centra-se na abordagem do M.A.B., trabalhando a noção de unidade, dezena, centena, unidade de milhar e dezena de milhar, verificando que, uma dezena (uma barrinha) equivale a 10 unidades (10 cubinhos), que 1 centena (uma placa) equivale a 10 dezenas (10 barrinhas) ou 100 unidades (100 cubinhos) e assim sucessivamente, até às dezenas de milhar. De forma a trabalharem aquilo que abordaram, a turma joga o jogo da loja, estando esta, dividida por 5 grupos de 5 crianças, para que, posteriormente possam mobilizar os seus conhecimentos no jogo do banqueiro.

Passando agora para o momento de consolidação de conhecimentos. Executa-se uma espécie de caça ao tesouro em que as crianças terão de seguir as indicações dadas num código lido pela aplicação NeoReader do telemóvel da estagiária, e realizarem o que encontram no local indicado por esse código, por exemplo, efetuar a leitura por classes de um número. Deste modo, a criança que encontra o exercício, realiza-o no quadro branco e a restante turma regista no seu caderno.

Como é crucial a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para a abordagem dos conteúdos no 1.º Ciclo e aprendizagens significativas por parte das crianças, a estagiária optou por realizar uma aula em que estas estivessem incluídas, uma vez que, a sua dinamização torna-se atrativa e desencadeia nas crianças um maior interesse e motivação. “As TIC representam um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem construtivista [...] e aplicado ao método científico das várias disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o currículo” (Ramos, 2007, p. 167). Contudo, para além de oferecerem modelagens de aprendizagens novas, são um recurso relevante da aprendizagem quer sob o ponto de vista da motivação quer da clareza e substância da informação. Esta garante a capacidade de poder levar até à vida real a adequação dos saberes construídos, de modo a que sirvam como instrumento de vida, de profissão e de ser social. (Pinto, 2002)

A opção por um jogo didático, não foi apenas pelo interesse demonstrado nas crianças, mas também, devido à importância que este tem no seu desenvolvimento. “O jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto a nível de integração como da interação social” (Moreira, 2004, p. 63).

Esta atividade tem o intuito de consolidar e mobilizar novos conhecimentos matemáticos, sendo uma mais valia para as crianças a utilização de diversos materiais para a sua concretização.

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

Sim, existem algumas dificuldades que se preveem no desenrolar da atividade, pois a turma não mantém uma postura calma no decorrer das atividades em geral.

Embora, é importante salientar que, por muito que as atividades sejam refletidas e planeadas, podem surgir situações inesperadas ou dificuldades. Pondera-se, assim, que esta atividade, como qualquer outra, poderá ter dificuldades no seu desenvolvimento, uma vez que, existem situações imprevisíveis. Para resolver estas dificuldades, pretende-se orientar e acompanhar ativamente a turma, onde serão elaboradas questões orientadoras e responder a todas as dúvidas evidenciadas.

Quanto às dificuldades, que podem emergir nesta atividade, prendem-se com a gestão do grupo, isto é, as crianças podem demonstrar-se mais agitadas devido ao carácter da atividade, potencializando uma maior distração na execução de algumas tarefas dificultando a compreensão dos conteúdos.

No desenrolar da atividade, é possível que a motivação vá-se desvanecendo, deste modo, é fundamental cativar a turma, envolvendo aqueles que começam a aparentar maior desmotivação.

Contudo, é profícuo referir aos alunos que devem respeitar os colegas no decorrer das atividades, nomeadamente nas suas intervenções, usando um vocabulário adaptado às diferentes situações.

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

O mais importante a observar são as atitudes de cada criança, o interesse e as dificuldades demonstradas, bem como o modo como se relacionam para atingir "um bem comum", não

esquecendo o ajuste do discurso de cada aluno. Também considera-se importante observar o modo como a estagiária aborda as crianças; a sua interação com as mesmas; o desempenho da mesma relativamente à gestão dos recursos, do tempo e da própria turma e se consegue transmitir os conteúdos em causa à turma, verificando-se aprendizagens por parte da mesma. Contudo, espera-se que seja possível observar-se o espírito de equipa e o espírito de cooperação grupal entre todas os grupos.

### **Referências Bibliográficas:**

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares matemática: Ensino básico*. Lisboa: Ministério da educação e ciência
- Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga:[s.n.]
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular E Programas* (4ªed). Lisboa: Ministério da Educação
- Pinto, M. L. S. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA
- Ramos, J.L. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. In Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu, S. (org.). *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 143-169). Porto: Porto Editora

**ANEXO 2 A9 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO**
**Grelha de Observação de Matemática da Turma do 3.º D**

Competências*		Alunos																									
		AS	AM	AT	AC	AS	CR	CA	DM	FL	FJ	FM	GM	IM	JA	LB	MP	MS	MR	ND	PO	RR	RM	SC	SF	TC	
<b>Matemática</b>																											
Números e Operações	Conhece os numerais naturais	5	5	5a	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5a	5	5	NF	NF	5	5a	5	5	5	5	5	
	Adiciona e subtrai números naturais	5	5	5a	5	5	2	5	4	5	5	5	5	4	5a	5	2	NF	NF	5	5a	4	5	5	5	5	
	Resolve problemas	5	5	5a	5	5	3	5	4	5	5	5	5	4	5a	5	3	NF	NF	5	5a	5	5	5	5	5	
	Multiplifica números naturais	5	4	5a	5	5	2	5	3	5	5	5	5	5	5a	4	3	NF	NF	4	5a	4	2	1	5	5	
Geometria e Medida	Mede o tempo	5	5	5a	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5a	5	5	NF	NF	5	5a	5	5	5	5	5		
	Resolve problemas	5	5	5a	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5a	5	5	NF	NF	5	5a	5	5	5	5	5		

NF) Não fez

a) Com ajuda

**AValiação :**

- 1- Não domina
- 2- Domina pouco
- 3- Domina
- 4- Domina bem
- 5- Domina muito bem

## Grelha de Observação de Português da Turma do 3.º D

Competências*		Alunos																								
		AS	AM	AT	AC	AS	CR	CA	DM	FL	FJ	FM	GM	IM	JA	LB	MP	MS	MR	ND	PO	RR	RM	SC	SF	TC
Português																										
Comunicação Oral	Escuta para aprender e construir conhecimentos	5	5	4	5	3	5	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5
	Produce um discurso oral com correção	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5
	Produce discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5
	Desenvolve a consciência fonológica e opera com fonemas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5

Comunicação Leitura e Escrita	Lê em voz alta palavras e textos	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	5
	Lê textos diversos	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	5
	Apropria-se de novos vocábulos	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
	Organiza os conhecimentos do texto	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	5	5	3	5	5
	Relaciona o texto com conhecimentos anteriores e compreende-o	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	5	5	3	5	5
	Monitoriza a compreensão	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	5	5	3	5	5
	Elabora e aprofunda ideias e conhecimentos	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	5	5	3	5	5
	Desenvolve o conhecimento da ortografia	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	4
	Mobiliza o conhecimento da representação	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	4



Gramática	Diz e escreve, em termos pessoais e criativos	3	4	3	4	3	4	5	3	4	4	3	5	1	2	4	3	4	4	4	3	4	4	2	5	4
	Analisa e estrutura unidades sintáticas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4
	Compreende formas de organização do léxico	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	2	2	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4
	Explicita aspetos fundamentais da fonologia do português	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	2	2	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4
	Conhece propriedades das palavras	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4

**AVALIAÇÃO :**

- 1 - Não domina
- 2- Domina pouco
- 3- Domina
- 4- Domina bem
- 5- Domina muito bem

## Grelha de Observação de Estudo do Meio da Turma do 3.º D

Competências*		Alunos																								
		AS	AM	AT	AC	AS	CR	CA	DM	FL	FJ	FM	GM	IM	JA	LB	MP	MS	MR	ND	PO	RR	RM	SC	SF	TC
Estudo do Meio																										
À Descoberta de si mesmo	Identifica fenómenos relacionadas com algumas funções vitais	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
	Conhece as funções vitais	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
	Conhece alguns órgãos dos aparelhos correspondentes	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
	Reconhece a importância do ar puro e do sol para a saúde	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Identifica perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	3	3	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5

**AVALIAÇÃO :**

- 1 - Não domina
- 2- Domina pouco
- 3- Domina
- 4- Domina bem
- 5- Domina muito bem

## ANEXO 2 A10 – HISTÓRIA “JOÃO AR-PURO NO PAÍS DO FUMO” CRIADA PELAS CRIANÇAS



Dedicamos este livro à turma do 3.º D e às suas professoras.

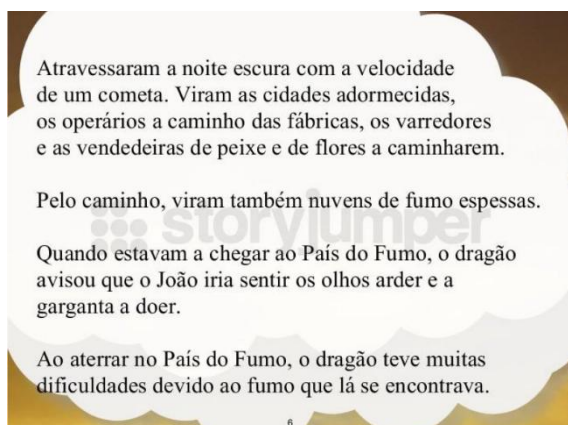
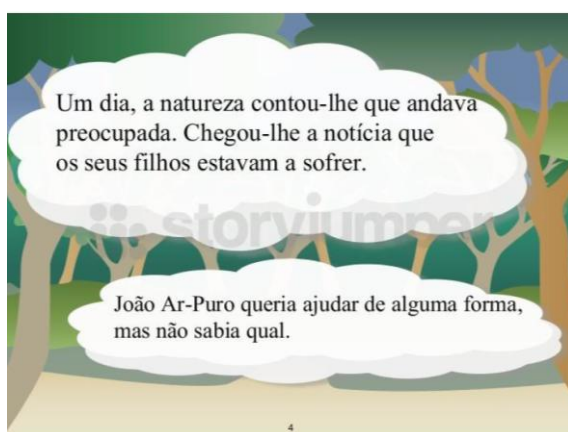
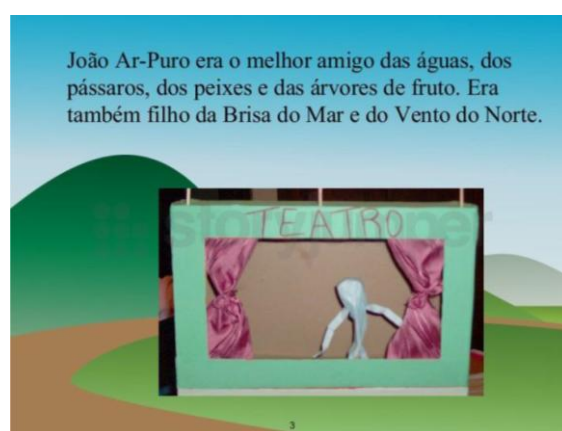
storyjumper




This book was created and published on StoryJumper™

©2014 StoryJumper, Inc. All rights reserved.

Publish your own children's book!  
www.storyjumper.com






Quando pousou no ombro do João Ar-Puro, o rouxinol estava com um ar triste.

Para que o rouxinol ficasse feliz, João Ar-Puro foi com ele procurar os seus amigos para salvarem o País do Fumo.

Dirigiram-se à água poluída e encontraram um amigo peixe.

- Ajudem-me, estou a sofrer! - disse o peixe.
- Não te preocupes, que nós vamos te ajudar - respondeu João Ar-Puro.
- Vamos pedir ajuda ao Elefante - disse o rouxinol.



João Ar-Puro disse ao elefante:

- Precisamos da tua ajuda para salvar este País. O elefante respondeu:
- Sei de uns amigos que nos podem ajudar. O Leão e o Macaco, são muito prestáveis.

Dirigiram-se ao Leão e ao Macaco, enquanto estes brincavam.

- Amigos, preciso da vossa ajuda para salvar o País do Fumo, podem nos ajudar? - pediu o Elefante.

- Claro que sim! Estamos dispostos a ajudar-vos a salvar o ambiente - disse o Macaco e o Leão.

Todos estes amigos pediram ajuda à sua família, para salvar o País do Fumo.

Combinaram encontrarem-se na praça.

João Ar-Puro disse para as famílias se separarem pelo País do Fumo e alertarem os humanos que, se não pararem de poluir o ambiente, todos nós vamos morrer.

João Ar-Puro conseguiu salvar o País do Fumo e fazer com que a natureza ficasse feliz, com a ajuda da turma do 3.º D.

FIM



