

Orientação

AGRADECIMENTOS

Após a conclusão de uma etapa deveras importante, torna-se essencial destacar as pessoas que contribuíram para o meu progresso a diversos níveis que, certamente, nunca esquecerei.

Agradeço à minha família, a todos os meus colegas e amigos e ao Gristo pelo eterno apoio em todas as decisões tomadas, pela disponibilidade, pela cooperação e por todos os momentos de partilha de saberes, de dúvidas, de conhecimentos, de sorrisos, de alegria, de ansiedades, entre muitas outras emoções e sentimentos que facilitaram o percurso e que me ajudaram a crescer a diversos níveis.

Importa realçar, ainda, o apoio, a disponibilidade, a orientação na construção de todas as aprendizagens desenvolvidas, o tempo dedicado, os momentos de troca e de partilha de saberes e da oportunidade de construção de novas experiências de todos os docentes da Escola Superior de Educação, essencialmente aos supervisores institucionais.

Um grande obrigado, à professora cooperante e à turma do 3^oE, pela forma acolhedora com que nos receberam e que permitiu, sem dúvida, o desenvolvimento de experiências significativas e inesquecíveis. Agradeço, ainda, a todos os intervenientes da instituição onde decorreu o estágio, pela disponibilidade e pela alegria transmitida.

Agradeço, também, à minha amiga e par pedagógico Ana Filipa, pela amizade que se foi tornando cada vez mais forte, pela caminhada conjunta ao longo de todo o percurso académico, por todos os momentos que experienciamos juntas e por todas as aprendizagens construídas.

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

A todos, um muito obrigado!

RESUMO

Face a uma sociedade em constante transformação, torna-se imprescindível formar profissionais com uma atitude cada vez mais indagadora de caráter investigativo, crítico e reflexivo, permitindo adotar uma postura mais proativa, participativa, construtiva e dinâmica na sociedade, para que possam responder com eficácia aos desafios que emergem da evolução do mundo.

O presente relatório de estágio é parte integrante da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, visa refletir e analisar criticamente todo o processo formativo desenvolvido no período de estágio relativo ao 1º Ciclo do Ensino Básico, sustentado na mobilização de pressupostos teóricos, práticos e legais e num processo de metodologia de investigação-ação onde se eleva a importância dos momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Desenvolveu-se em consonância com uma perspetiva construtivista e socio construtivista, pelo que a construção dos saberes docentes ocorreu na interação de experiências práticas e teóricas, sensoriais e relacionais.

Importa referir que ambos os períodos de estágio, Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, permitiram compreender a realidade dos contextos e aguçaram a paixão pela educação, promovendo momentos de satisfação e de realização profissional marcantes para um perfil docente em construção. Neste sentido, reforça-se a qualidade do percurso formativo no desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, contribuindo para a construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Educação; Investigação-ação; Renovação; Identidade Profissional.

ABSTRACT

Facing a changing society, it is essential to form professionals with an increasing investigational, critical and reflexive attitude, allowing them to adopt a more proactive, participating, constructive and dynamic posture in the society, in order to respond with efficiency to the challenges that emerge from the world's evolution.

The present work is part of the Curricular Unit of Supervised Pedagogic Practice in the first level of Basic Education and a requisite to obtain a diploma in Pre-School Education and in the first level of Basic Education. Therefore, it intends to reflect and analyze critically all the formative process developed during the internship of the first level of Basic Education, sustaining theoretical, practical and legal principles and the process of an investigation-action methodology where it is recognized the importance of moments of observation, planning, action, reflection and evaluation. It develops simultaneously a constructive and socio constructive perspective, so that the building of knowledgeable teachers occurs during the interaction of practical, theoretical, sensorial and relational experiences.

It is important to refer that each internship period, Pre-School Education and first level of Basic Education, allows to understand the school's reality and it becomes more obvious the passion for education, increasing satisfactory moments and professional realization which is important for the building of the professional's profile. In this context, it is reinforced the quality of the formative process of the student's personal and professional development, improving the building of teacher's professional identity.

Keywords: Education; Investigation-action; Renovation; Professional identity.

ÍNDICE

Índice de anexos	II
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. Cenários da educação em Portugal	3
1.2. Os princípios pedagógicos que sustentam e constroem a profissionalidade docente	10
1.3. Desafios ao paradigma da educação na atualidade	18
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
2.1. Caracterização do meio socioeconómico e cultural envolvente	25
2.2. Caracterização do agrupamento de escolas de Águas Santas	27
2.3. Caracterização da Escola EB1/JI de Corim	30
2.4. Caracterização da sala de aula da turma do 3ºE	32
2.5. Caracterização da turma do 3ºE	34
2.6. Metodologias de investigação evidenciadas	35
Capítulo III. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	41
3.1. O processo da prática	42
3.2. A transversalidade da Educação para a Cidadania	52
Metarreflexão	63
Referências	69
Bibliográficas	69
Documentação Legal e outros documentos orientadores	79
Anexos	83
Anexos 2 – Tipo A	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar

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

Anexos 2 tipo A

Anexo 2A.1 – Organigrama da instituição Eb1/JI de Corim....	85
Anexo 2A.2 – Horário da turma do 3ºE.....	89
Anexo 2A.3 – Análise sociológica da turma do 3ºE.....	93
Anexo 2A.4 – Guião de observação.....	99
Anexo 2A.5 – Guião de entrevista.....	111
Anexo 2A.6 – Exemplar de uma página do diário de formação da mestranda.....	117
Anexo 2A.7 – Exemplar de uma planificação semanal (12,13,14 de novembro de 2014).....	121
Anexo 2A.8 - Exemplar de um mapa de articulação (12,13,14 de novembro de 2014).....	143
Anexo 2A.9 – Narrativa Individual com <i>feedback</i>	147
Anexo 2A.10 – Narrativa Colaborativa com <i>feedback</i>	157
Anexo 2A.11 – Exemplar de um guião de pré-observação (13 de novembro de 2014).....	163
Anexo 2A.12 – Exemplar de uma grelha de verificação de conhecimentos.....	171
Anexo 2A.13 – Registos fotográficos.....	177
Anexo 2A.14 – Página na ferramenta <i>PodOmatic</i>	203
Anexo 2A.15 – Página na plataforma <i>moodle</i>	207

Anexos 2 tipo B

Anexo 2B.1 – Freguesias que constituem o concelho da Maia

- Anexo 2B.2 – Brasão da freguesia de Águas Santas
- Anexo 2B.3 – Estabelecimentos que integram o Agrupamento de Escolas de Águas Santas
- Anexo 2B.4 – Capa do Projeto Educativo do Agrupamento
- Anexo 2B.5 – Planificações Semanais e respetivos mapas de articulação
- Anexo 2B.6 – Grelhas de verificação de conhecimentos
- Anexo 2B.7 – Guiões de pré-observação
- Anexo 2B.8 – Registos fotográficos

INTRODUÇÃO

O presente relatório realizado, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico inserida no 2.º Ciclo de Estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tem como objetivo mobilizar referenciais teóricos e práticos, refletindo sobre as aprendizagens e as competências profissionais e pessoais construídas ao longo do período de formação teórica, teórico-prática e em contexto, a nível da Educação Pré-escolar e a nível do 1º CEB.

Neste sentido, importa referir que o período de estágio na Educação Pré-Escolar integrado no 1º ano do plano curricular do mestrado referido, do qual resultou um Relatório de Estágio (cf. anexo 1), decorreu na instituição EB1/JI Falcão, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Cerco (AEC). Por conseguinte, o presente Relatório de Estágio engloba o período de prática supervisionada no 1º CEB, essencialmente na instituição EB1/JI de Corim, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS). Sublinhe-se que todo o processo foi supervisionado pela docente Paula Flores, em parceria com a professora cooperante Cristina Falcão. A presença da formanda e do seu par pedagógico em ambas as instituições mencionadas decorreu durante 210 horas de contacto, distribuídas por, aproximadamente, quatro meses (de outubro a janeiro), três dias consecutivos por semana (quarta, quinta e sexta-feira), integrando o horário da professora cooperante.

Ao longo de todo este processo, pretendeu-se que a formanda, de acordo com os princípios delineados nas fichas curriculares de prática pedagógica supervisionada do referido mestrado, fosse capaz de mobilizar os conhecimentos profissionais (científicos, pedagógicos, teóricos, metodológicos, práticos, deontológicos, éticos, entre outros) que consubstanciam teorias, práxis, relações, afetos, valores e normas, construídos ao longo da formação, nas práticas profissionais (Formosinho, 2009). Deste modo, ambicionou-se que a formanda desenvolvesse, progressivamente, competências relacionadas a metodologias de investigação-ação, ou seja, com a observação, a investigação, a previsão, a ação, a problematização, a reflexão e

a avaliação de determinados contextos/situações (Máximo-Esteves, 2008). Sendo assim, foi fundamental que a formanda contactasse com conceitos como a diversidade, a universalidade, a inclusão, a igualdade, a democracia, a equidade, a cooperação, o trabalho de equipa e a criatividade/inação, reconhecendo-os como o caminho a seguir para o desenvolvimento de respostas adequadas, que visam acompanhar a evolução do mundo, assegurando a melhoria da qualidade da educação (Cardoso, 2013).

De forma a dar a conhecer toda a evolução da formanda tendo em conta os princípios mencionados, o presente relatório organiza-se em quatro capítulos, que se complementam. O primeiro capítulo trata o enquadramento teórico-legal, o qual visa explicitar os vários referenciais teóricos e legais analisados ao longo desta UC, assim como em anos anteriores e noutras UC's, que orientaram e fundamentaram as opções pedagógicas adotadas nas práticas desenvolvidas. Por sua vez, o segundo capítulo visa caracterizar o contexto onde se desenrolou o período de estágio, englobando uma análise ao contexto socioeconómico e cultural da população envolvente. Segue-se uma caracterização geral da instituição onde se mencionam os princípios que norteiam a ação educativa, fazendo referência ao Projeto Educativo (PE) do agrupamento, no sentido de melhor conhecer a instituição em causa e o seu papel. Ainda neste capítulo, é elaborada uma caracterização mais específica, descrevendo o ambiente educativo, essencialmente a caracterização da turma, da sala de aula, das interações, do quadro concetual e das metodologias adotadas pela professora cooperante e, finaliza com a mobilização do quadro teórico e metodológico que refere as estratégias de investigação utilizadas. O terceiro capítulo integra uma análise reflexiva de algumas situações da prática pedagógica supervisionada, onde foi mais evidente a construção de aprendizagens pelos alunos de acordo com determinadas evidências verificadas e a mobilização de saberes científicos e pedagógicos por parte da formanda. Por fim, para finalizar o relatório elaborou-se uma reflexão crítica de todo o processo, evidenciando potencialidades, constrangimentos e o contributo dos momentos de estágio para a formação profissional e pessoal da mestranda. Importa referir que ao longo de todo o relatório são referidos autores conceituados e documentos legais e orientadores que foram instrumentos essenciais para fundamentar e sustentar o que é explanado, assim como anexos que ilustram evidências das práticas desenvolvidas.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

O presente capítulo pretende fazer uma breve retrospectiva do processo educativo, evidenciando a sua cumplicidade e articulação com o contexto histórico. Tal como reforça Arends (2008), as conceções sobre o ensino refletem os valores e os ideais defendidos por grande parte da sociedade, modificando os quadros concetuais defendidos por todos os intervenientes. Aliado a este facto, a mestranda pretende, também, dar a conhecer a evolução histórica das conceções dos professores generalistas, desde os tempos em que a educação tradicional era tida como o único modelo viável, realçando as alterações e as transformações no ensino produzidas pela democratização da educação. Por esta razão, pretende-se, também, revelar a necessidade da educação acompanhar a evolução da sociedade, apresentando os desafios do processo de ensino e aprendizagem do século XXI.

1.1. CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

O conceito de Educação é bastante complexo devido à sua instabilidade ao longo dos tempos, sendo alvo de significados e quadros concetuais diversificados. Efetivamente, segundo Pacheco (2009) o significado de educação, a sua importância para a sociedade e os seus fundamentos nem sempre foram os mesmos. Na mesma ordem de ideias, Roldão (1999a) defende que existem fatores que influenciam e interagem na dinâmica da conceção de educação, destacando: os valores, as crenças e as conceções defendidas por uma determinada sociedade, bem como, as necessidades políticas, sociais e económicas que a caracterizam; os saberes científicos, que estando em contante evolução vão introduzindo novos saberes, novos conhecimentos (tome-se como exemplo a emergência da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), a importância de educar para a cidadania, o estudo do meio ambiente, entre muitas outras temáticas); e, por último, o

conhecimento, o desenvolvimento e a representação da criança/aluno. Desta forma, face a uma sociedade caracterizada pelo seu dinamismo e transformação é-se confrontado com noções diferentes de educação (idem).

Durante muito tempo, a escola dirigiu-se a um grupo socioculturalmente selecionado e restrito desenvolvendo, um currículo fechado, centralizado, uniforme e rígido. Neste sentido, o que era aprendido na escola era algo determinado e indiferenciado, ou seja, igual para todos (idem). Durante esta época, a finalidade da educação era maioritariamente desenvolver competências a nível da leitura, escrita e da aritmética, sendo que a função do professor resumia-se a ensinar a ler, escrever e contar (Arends, 2008). À luz do que defende o mesmo autor, neste contexto defendia-se que para ensinar estes três domínios, bastava saber ler, escrever, contar e saber transmitir o que se sabia, o que levou a uma diminuição das exigências relacionadas com os requisitos dos professores (Formosinho & Machado, 2000), aspeto que se verificou em Portugal, essencialmente durante o regime Salazarista (1926). Neste período o sistema de ensino estava sob o domínio do poder político, isolando-se dos outros países, eliminando qualquer tipo de acesso aos novos conhecimentos (Roldão, 1999a). É, desta forma, que se cria “a escola nacionalista”, na qual os currículos adotados eram, como já foi referido, consensuais, incontestáveis e imutáveis, pois não eram sujeitos ao progresso. Por este motivo, o conhecimento escolar impunha uma homogeneidade das aprendizagens, evidenciando uma educação igual para todos, ignorando as diferenças sociais, culturais e económicas (Pacheco, 2009). Todavia, a Constituição de 1933 permitiu a saída de um contexto fechado ao progresso através da aplicação dos conceitos de obrigatoriedade e gratuidade. Tal com está explanado no artigo 42º, a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela, evidenciando a importância da educação familiar que até então era deixada de parte (Formosinho, Fernandes & Pires, 1991).

Importa referir que todas estas transformações a nível educacional vieram contribuir para a criação de novas propostas de aumento da escolaridade obrigatória, tendo em vista um progresso neste âmbito. Porém, durante anos (de 1930 a 1956), o ensino primário teve apenas carácter obrigatório durante três anos. Em 1956 alargam a educação obrigatória para alunos do sexo masculino para quatro anos (Dec. Lei n.º 40 964, de 31 de dezembro), apenas

em 1960 é que as alunas do sexo feminino passam a ter o mesmo direito (Dec. Lei n.º 42 994, de 28 de maio). Esta legislação elucida a discrepância que existe entre o sexo feminino e masculino, justificando os elevados valores de analfabetismo que atingiam o sexo feminino, o que evidencia a continuidade dos estereótipos de género na procura e necessidade de escolarização. A partir de 1964, passou a seis anos para ambos os sexos (Dec. Lei n.º 45 810, de 9 de julho). Neste último, é referido que o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos compreende o ensino básico gratuito nas escolas públicas, deixando a família de constituir a estrutura oficial para a realização da educação, a qual passa a ser legalmente expressa e unicamente assumida pela escola. Para Formosinho, Fernandes e Pires (1991), esta medida não representa uma mudança de orientação neste campo, visto que apenas vem dar expressão legal a uma prática já existente. Conclui-se que, a década de 60 é marcada por tentativas de progresso na educação que advêm da consciência de que o país está realmente atrasado a este nível (Formosinho, 2009).

Em meados do séc. XX (décadas de 60/70) a democratização do ensino levou a uma massificação das escolas, as quais passaram a estar abertas a todas as crianças, envolvendo diferenças tanto a nível social, intelectual, pessoal e económico. De facto, foi com a construção de uma escola de massas que surgiu a necessidade de ter em conta outros fatores como a democracia, a liberdade e a diversidade de valores culturais, sublinhando o verdadeiro significado da igualdade de oportunidades, tendo em vista a construção simultânea de uma escola para todos e uma escola para cada um (Formosinho, 2009). Foi em janeiro de 1970, que o Ministério de Veiga Simão tentou lançar as bases de um sistema, que além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória visava também democratizar o ensino. Assim, segundo Stoer (1983, p. 803), “a educação deveria ser concedida a todos os portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”. Deste modo, a tentativa de reforma do Sistema Educativo definida na Lei n.º 5/1973, de 25 de julho, conhecida por Reforma Veiga Simão, tinha como finalidade provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização (Almeida, Leite & Fernandes, 2010). Pode-se, assim, considerar que durante este período, foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as

finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objetivos sociais e desenvolvimentistas. Deste modo, parece possível descortinar-se uma nova perceção da educação, entendida como uma forma de enriquecimento sociocultural do país, pelas inovações que apresentou ao nível de elaboração de programas, da interação das escolas com as famílias/meio e ainda pelo apoio e formação de professores (Formosinho, 2009; Soer, 1983).

A revolução de 1974 trouxe à superfície as contradições presentes na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda. Contudo, foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que se efetuou um ponto de viragem, garantindo a importância das práticas democráticas e dos processos participativos na definição das políticas educativas (Pinela, 2010). Por este motivo, seguindo os princípios defendidos por Diogo (1998, p. 25), em Portugal a produção legislativa descentralizadora e autonomizante sobre os estabelecimentos de ensino “reconheceu a importância e criou condições para um maior envolvimento da família na vida escolar”. Este envolvimento dos pais e da família é visto como uma forma de “aprofundar a sociedade democrática”, uma vez que permite uma maior interação e partilha de ideias face ao desenvolvimento e à qualidade da Educação (ibid., p. 15; Estanqueiro, 2010). Desta forma, realçam-se princípios humanistas como o direito à educação e à democratização do ensino, surgindo, também, pressupostos que determinam aspetos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade, por um período escolar de nove anos, correspondente à duração do ensino básico (Delors et al., 1998; Dec. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A ver da mestranda, importa então salientar que tendo como base os princípios delineados pela UNESCO, todas as crianças são iguais, ou seja, têm os mesmos direitos, sendo um deles o direito à educação (Ferreira & Santos, 2000). Neste sentido, tal como afirma Roldão (1999a), uma boa educação nunca poderá ser “elitista, segregadora, mas diferenciadora, porque permite que cada um possa ser aquilo que pode ser”, reconhecendo a individualidade de cada criança (Guenther citado por Hamido, 2000, p. 62). Desta forma, é necessário reinventar a escola, construindo e oferecendo um currículo flexível, diferenciado, significativo e contextualizado (Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Todos estes fatores levam a uma reforma dos sistemas educativos,

essencialmente nos modos de organização da escola e no desenvolvimento do currículo (Formosinho & Machado, 2000; Roldão, 1999).

Tal como refere Arends (2008), estes novos desafios, mais abrangentes e diversificados, transformaram a escola do século XX num espaço de oportunidades. A escola passou, então, a ser encarada como uma instituição complexa, incidindo em determinados valores como a liberdade, a pluralidade e a valorização de todos os indivíduos e de todas as sociedades (Zabalza, 2001). É um espaço que, seguindo o mesmo ponto de vista, deve ter como objetivo desenvolver a personalidade através da relação entre os alunos, a sociedade e a cultura, sendo, deste modo, um espaço de influências mútuas e de relações (Flores & Escola, 2008). Neste sentido, o novo modelo de escola, não a limitava ao edifício, antes a entendia como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações, a partir de um projeto educativo autónomo e partilhado (Formosinho & Machado, 2000; Teodoro, 1994).

Todavia, de acordo com Formosinho (2009), há que ter consciência que esta transformação importou vários problemas sociais, desenvolvendo uma crise na educação. Tal como afirma o mesmo autor, aliado à abertura da escola a todos, surgiu a necessidade de se alargar as oportunidades educativas a um número cada vez maior de alunos. Como seria de esperar, este alargamento de objetivos da educação, teve impacto nas expectativas em relação ao papel dos professores (Arends, 2008). Neste sentido, com o aumento da população discente foi também necessário um aumento da população docente, pelo que houve uma rápida resposta do Estado com o aumento da facilidade do acesso à profissão através da diminuição das exigências de formação. Contudo, esta transformação não teve os resultados esperados, uma vez que levou a uma desqualificação da formação do professor e a um nivelamento por baixo do perfil esperado da função docente. Neste sentido, a criação de escola de massas ao exigir um professor mais qualificado e preparado para os novos desafios, “teve o efeito perverso de provocar a consequência oposta”, o que se traduziu numa desvalorização do papel do professor (Formosinho, 2009, pp. 42-43).

Por todos os motivos enumerados anteriormente, pode-se afirmar que, de acordo com Barroso (2005, p. 177), “a escola massificou-se sem se democratizar”, ou seja, “sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população” face à nova realidade sociológica, pedagógica e organizacional da escola de massas (Estanqueiro, 2010). Todos estes aspetos

são responsáveis pelo conflito e situações de rutura que existiam no quotidiano escolar, reduzindo o sucesso escolar dos alunos e levando, em muitos casos, ao abandono escolar. Este insucesso não está relacionado com a falta de competências dos alunos, mas sim com a falta de respostas inovadoras no campo das metodologias de ensino orientadas para a correspondência aos interesses e às características dos mesmos, no sentido de valorizar a diversidade presente nas salas de aula (Barroso, 2005). Efetivamente, segundo Formosinho (2009, p. 39), a escola ao não conseguir lidar com esta diferença de ideias, de opiniões e de mentalidades impõe a necessidade de uma reconceptualização organizacional de modo a construir uma escola diferente “com base nos seus novos elementos estruturantes – população discente heterogénea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados”. Neste sentido, ao longo dos tempos, estão, constantemente, sujeitos a análise propostas de intervenção que reconheçam o direito efetivo de todas as crianças à educação que desenvolva ao máximo todas as suas potencialidades (Perraudau, 2009; Pozo, 2002; Roldão, 1999).

Em termos globais, pode-se concluir que a educação nas décadas de 80 e 90 foi profundamente marcada pela diminuição da importância da intervenção do Estado e pelo reconhecimento da pertinência da intervenção de outros agentes sociais na definição das normas de qualidade na educação. Tal significa que a escola “é um terreno de luta em que se joga o futuro escolar e profissional de milhares (...) de crianças do nosso país” (Benavente, 1976, p. 7).

Atualmente (séc. XXI) a conceção de educação enquadra-se num cenário de “construir sentido”, como referem Dailey & Barish (2002, citado por Lessig, 2005, p. 242), dando significado ao que se aprende e como se aprende, pelo que já não se resume à transmissão de conhecimentos, mas à construção deste pelos alunos. Por este motivo, a introdução de novos recursos democráticos que dão a possibilidade a todos os alunos de se expressarem, de forma aprenderem a aprender, é imprescindível. Seguindo esta linha de pensamento, as conceções de aprendizagem em vez de se focarem, apenas, na memorização e na repetição, integram a descoberta, a construção, a compreensão e a experimentação (Perraudau, 2009). Desta forma, pode-se afirmar, que a educação no séc. XXI engloba uma “nova cultura da aprendizagem [, na medida em que,] já não se trata de adquirir conhecimentos verdadeiros e absolutos, mas sim relativizar e integrar esses saberes” (Pozo, 2002, p. 29).

Desta forma, está-se a contribuir para a construção de uma atitude questionadora, mais autónoma, independente e consciente do processo de aprendizagem (Morin, 2002; Perraudeau, 2009).

Perante tais constatações, segundo Pires (2014), a escola continua a ser um tempo e um espaço de aprendizagem muito importante não só pelos conteúdos que abarca, mas, principalmente, pelas competências de aprendizagem que desenvolve nos alunos, tendo como missão assegurar a igualdade de oportunidades. De acordo com Dubet e Marticelli (1996, cit por Albuquerque, 2010) todos os estabelecimentos de ensino devem cumprir duas funções fundamentais, nomeadamente: a função educativa, englobando a construção integral da pessoa que, dotada de flexibilidade, se autodetermina e se autorregula em função das suas experiências e interpretações; e a função da socialização, construindo cidadãos adaptados à sociedade em que vivem. De facto, é na escola que os alunos constroem competências que os tornam capazes de participar ativamente numa sociedade global, conseguindo filtrar e avaliar a informação que lhes chega permanentemente, de modo a dar sentido ao mundo que os rodeia (Cachapuz, 2004).

Por este motivo, cada vez mais, a escola vê-se capaz de tomar decisões nas diferentes áreas de forma responsável e eficaz, adquirindo cada vez mais autonomia nas soluções encontradas (Pires, 2014). Para tal, é necessário construir um longo caminho de confiança e de responsabilidade, no sentido de ganhar autonomia em autogovernar-se. Todavia, a escola está sempre sujeita a interferências de órgãos externos, essencialmente através das avaliações externas, que tendem a apostar na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Dec. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro; Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto). Neste âmbito, foram promulgados decretos, como o Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e o Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que conferem às escolas competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias, numa perspetiva descentralizada e regionalizadora, tornando-as mais eficazes através da interação entre todos os órgãos constituintes, possibilitando-a assim de responder à missão de promover a igualdade, a equidade e a qualidade na educação.

1.2.OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAM E CONSTROEM A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Tendo em conta a abordagem descrita, torna-se fulcral evidenciar a relevância da Lei de Bases do Sistema Educativo na reorganização do sistema educativo. Neste contexto, o 1º CEB insere-se na educação escolar, essencialmente no ensino básico. Aliado a este fator, emergem determinadas questões relativas à importância do papel do professor, como um indivíduo autónomo e ativo no processo educativo, bem como os quadros conceptuais que foi privilegiando ao longo do tempo, como a questão da gestão e flexibilização do currículo (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

De acordo com Roldão (1999a, p. 23) o currículo refere-se ao “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos”. Contudo, este conceito nem sempre incorporou estes princípios, uma vez que em anos anteriores associava-se à expectativa de homogeneidade, consensualidade e incontestabilidade, tal como se pode verificar no subcapítulo anterior (Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Porém, atualmente procura-se que o currículo escolar seja encarado como “projeto significativo para cada uma das crianças – quaisquer que sejam as suas características – que vierem a experimentá-lo”, contribuindo, desta forma, para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, através de uma resposta adequada e personalizada (Sousa, 2000, p. 95). É neste sentido, que, segundo Pereira, Carolino e Lopes (2007), há que pensar no currículo como uma cultura, ou seja, como “um projeto específico de cada escola, apropriado pelos seus atores e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso da contextualidade” (Roldão, 1999a, p. 38).

Importa, ainda, ressaltar a autonomia pedagógica relativamente à construção e gestão curricular das escolas, tal como consta no Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, através da elaboração do Projeto Educativo (PE), configurando um documento que reúne determinados princípios, valores, metas e as estratégias adequados para determinado grupo de escolas (Formosinho & Machado, 2000). Por sua vez, cada escola pode e deve organizar-se e responsabilizar-se de forma a ser capaz de escolher uma forma de trabalhar própria construindo um Projeto Curricular de Escola (PCE) que

consiga responder às necessidades do seu contexto, tendo como base um quadro referencial nacional (Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de Junho). Também, o professor deve ter a liberdade de gerir o currículo apresentado pelo PCE, adequando-o às especificidades de cada turma e de cada aluno, através da definição de opções pedagógicas, metodológicas e intencionalidades próprias de forma a garantir o sucesso dos seus alunos (Plano de Trabalho de Turma - PTT) (Roldão, 1999). Nesta lógica, “assegurar que todos aprendam mais e melhor passa (...) pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos”, tal como assenta na Lei de Bases do Sistema Educativo (Roldão, 1999a, p. 39). A mestranda defende que flexibilizar o currículo é ter em conta propostas que respondam às peculiaridades dos alunos, com o intuito de “desenvolver nos alunos a compreensão, a elaboração mental, a funda interrogação, numa palavra, (...) a formação da personalidade” (Barroso, 2005, p. 179). De forma a concretizar os princípios descritos anteriormente é fundamental que o professor aquando da construção da sua profissionalidade, isto é, da consciencialização da necessidade de refletir sobre a sua práxis, tenha em mente que o currículo é, como já foi mencionado, um processo em construção “sujeito à reflexão e à crítica” (Pereira, Carolino & Lopes, 2007, p. 194). Contudo, importa referir que esta gestão “requer iniciativa e responsabilização, bem como a capacidade – e o poder – de avaliar e reformular” (Roldão, 1999a, p. 38), sendo fundamental, na opinião da mestranda, o desenvolvimento de certas competências, indo ao encontro dos perfis gerais e específicos do professor estabelecidos pelo Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e pelo Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

O Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, descreve os perfis gerais dos educadores de infância e dos professores, considerando ser essencial ter em conta quatro dimensões, as quais a mestranda teve em conta durante o seu percurso profissional. A dimensão profissional, social e ética sublinha a importância do saber específico da profissão e a reflexão partilhada dos saberes profissionais para a construção de competências comunicacionais e relacionais do professor no exercício de uma função cívica, formativa, ética e deontológica cada vez mais exigente, tendo como finalidade o desenvolvimento integral e integrado dos alunos (Estanqueiro, 2010). Por sua vez, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem realça os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo, ou seja, os saberes

próprios da especialidade e os saberes transversais e disciplinares adequados a cada nível e ciclo de educação, organizando-os e integrando-os adequadamente no ensino através da seleção de determinadas opções metodológicas e didáticas (Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Pretende-se, desta forma, desenvolver uma relação pedagógica de qualidade, dando voz aos alunos, promovendo a sua participação na gestão curricular e na construção de regras de convivência democrática, integrando a diferenciação pedagógica e a utilização da avaliação como elemento integrador, regulador e promotor da qualidade (Delors et al., 1998). Por conseguinte, a dimensão da participação na escola e da relação com as famílias e com a comunidade enfatiza a cidadania democrática, evidenciando diferentes níveis de participação e cooperação dos agentes educativos (Perrenoud, 2000). Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida acentua a formação como elemento constitutivo da prática profissional, incluindo processos de problematização e de reflexão sobre as práticas e sobre aspetos éticos e deontológicos da profissão, recorrendo à investigação em cooperação com outros profissionais, integrando o trabalho em equipa e privilegiando a partilha de saberes e experiências (Hargreaves, 1998). Seguindo esta linha de pensamento, é no Dec. Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto que estão assentes princípios que levam à concretização de conceitos como a equidade, a inclusão, a transversalidade, a diversidade, a democracia, a cooperação, a aprendizagem ao longo da vida e a reflexão (Formosinho, 2009). Estes princípios vão ao encontro dos princípios deontológicos para a Educação (Monteiro, 1998). Segundo estes princípios e tendo como base o que foi referido, os professores devem estar em constante formação, de modo a aprofundar e enriquecer o seu conhecimento teórico (Perrenoud, 2000). Tal como defende a mestrandia, emerge valorizar o processo de investigação-ação na construção de competências profissionais pela importância dos vários momentos que a compõem (observar, planificar, atuar, avaliar e refletir), tendo em conta investigações de teorias consistentes, com o objetivo de melhorar a ação e de responder às necessidades dos educandos de forma o mais adequada possível (Kemis e McNiff s.a., citado por Castro, 2012). É através deste processo, que o professor conhece as características, as necessidades e as dificuldades específicas de cada aluno, desenvolvendo atividades e selecionando estratégias e recursos que vão ao encontro da turma e dos alunos em questão

(Perraudau, 2009). Assim, todo este processo “é uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa”, uma vez que se constrói recorrendo a um pensamento crítico e a uma interação constante entre os vários atores que dele fazem parte (Ribeiro, 2006, p. 69). Por este motivo, o método acima referido deve ser sempre encarado como um procedimento que leva a momentos de mudança e de transformação, sendo através deste que se atribui sentido às ações desenvolvidas (praxeologia), tornando os profissionais mais conscientes das suas práticas (Jacinto, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Há, também, que ter em conta a responsabilidade que a sociedade “deposita” no professor, encarando-o como uma figura de referência com uma postura exemplar (Estrela, 2010). Aliados a todos estes princípios surgem deveres profissionais dos professores para com os educandos, através da construção de um ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento, envolvendo a afetividade, o respeito pelo tempo, pelo espaço, pela privacidade e intimidade de cada aluno (Freire, 2011). Assim, os princípios apresentados são transversais e relacionam-se, influenciando de forma positiva as práticas pedagógicas.

O Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto constitui um referencial para caracterizar os perfis do desempenho profissional dos professores a um nível mais específico, abordando aspetos relacionados com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo, evidenciando a importância do professor desenvolver o seu próprio currículo, não sendo algo estanque nem rígido, assegurando e valorizando o seu grau de autonomia e liberdade (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Dec. Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro).

Acresce que, para a construção de qualquer currículo, deve haver um conhecimento da organização e da estrutura do sistema de ensino, nomeadamente do 1º CEB. Neste sentido, importa ressaltar que o professor do 1º CEB possui uma grande polivalência curricular (Formosinho, 1998; Pires, 2014). A mestranda vê a monodocência como a forma mais adequada para a concretizar a globalização que a iniciação às aprendizagens deste nível de ensino implica, visto que o professor do 1º CEB tem uma “maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2001, p. 124).

Seguindo os pressupostos que constam no Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, posteriormente alterado pelo Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, a organização curricular do 1º CEB engloba áreas curriculares de carácter obrigatório, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo (AE) e a Oferta Completar (OC), mas, também, integra áreas de carácter facultativo como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa (EMR). Relativamente às áreas de Português e de Matemática estas, tendo como base o documento anteriormente referido, apresentam, cada uma, uma carga horária semanal de, no mínimo, sete horas. A área de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras têm uma carga horária semanal de, no mínimo, três horas. O AE dispõe de uma hora e meia e OC dispõe de uma hora na carga horária semanal. Importa referir que estas duas últimas integram atividades transversais que promovam a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as TIC, visando, também, de certa forma, o reforço nas restantes áreas curriculares. Sendo assim, o tempo letivo a cumprir semanalmente perfaz um total que varia entre as 22,5 e as 25 horas. No desenvolvimento do PE de cada escola, no âmbito do 1º CEB, há que ter em conta, também, a promoção de AEC de carácter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural, usufruindo de uma carga horária de 5 a 7,5 horas, abordada por professores com formação especializada (Pires, 2014). Também, a EMR constitui uma área de carácter facultativo, dispondo de uma hora semanal. Todavia, a mestrandia considera essencial referir que a escola tem uma certa autonomia pedagógica na gestão das diferentes componentes curriculares (Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

Desde 2001, que os professores baseavam as suas metodologias e estratégias de ensino utilizadas em sala de aula no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Contudo, este documento foi totalmente revogado em 2011, pelo despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro. Neste sentido, o Ministério da Educação (ME) define que os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino (Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro). Tendo em conta o que foi dito, é, então, fundamental fazer referência aos Programas e às respetivas Metas Curriculares (MC) das referidas áreas curriculares, na medida em que estes instrumentos desempenham um papel orientador na ação do professor, possibilitando

“definir e prever campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 33). Todavia, estes “devem ser apenas instrumentos do currículo, e por isso mesmo, reconvertíveis, mutáveis e contextuais” (ibidem), realçando a liberdade dos professores em utilizar o “conhecimento, experiência e profissionalismo” (Despacho n.º 5306/2012, de 5 abril, p. 13952; Dec. Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro).

O Programa de Português do 1º CEB, homologado em 2009, só entrou em vigor no ano letivo de 2011-2012 (portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro de 2009). Este documento resultou de uma reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas até ao momento, no sentido de construir um instrumento que fosse mais adequado às circunstâncias atuais do ensino e da aprendizagem do Português (Reis et al., 2009). Relativamente às MC de Português, estas centram-se no que o programa tem de essencial, organizando-se por níveis de escolaridade e apresentando quatro níveis de referência no 1º CEB (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática). Para cada um dos domínios referidos são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos (Buescu, et al., 2012).

O Programa de Matemática do 1º CEB, homologado em 2013, entrou em vigor no ano letivo de 2013-2014, agregando as respetivas MC com o intuito de construir um documento único e coerente. Este documento baseou-se em investigações recentes, adotando uma estrutura curricular sequencial, promovendo, desta forma, uma aprendizagem mais progressiva (despacho n.º 9888-A/2013, de 17 de junho). Este, relativamente ao 1º CEB, apresenta três domínios de conteúdos, designadamente Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD) juntamente com os respetivos conteúdos para cada ano de escolaridade (Bivar, et al., 2012; Damião & Festa, 2013).

O Programa de Estudo do Meio do 1º CEB está em vigor desde 2004 e encontra-se organizado, por ano de escolaridade, em blocos de conteúdos antecidos por um texto introdutório que realça aspetos metodológicos. Posteriormente são evidenciados os objetivos gerais e os respetivos descritores de desempenho (ME, 2004). As respetivas Metas de Aprendizagem (MA) afiguram-se estruturadas por domínios, respetivos subdomínios e metas finais, sendo que expõem as metas intermédias até ao 2.º ano e as metas intermédias até ao 4.º ano (Martins, et al., 2010).

O Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica encontra-se em vigor desde 2004 e anuncia para cada expressão os princípios orientadores que a sustentam, assim como os objetivos gerais e específicos (ME, 2004a).

Os Programas de AE e de OC são delineados pelos agrupamentos e pelas escolas, de modo a responder adequadamente ao contexto em que está inserido, mas respeitando, tal como foi referido, as bases explícitas no Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.

Como se pode verificar, na linha de pensamento da mestrandia, atualmente os programas e as respetivas MC são dotados de uma flexibilidade, que permite que o professor adapte e inove face às exigências do contexto e da evolução do mundo. Deste modo, o professor deve usufruir do “protagonismo na definição do seu perfil profissional”, conseguindo dar resposta aos diferentes e evolutivos interesses e necessidades (Sousa, 2000, p.93).

Todavia, importa salientar que apesar de cada área curricular apresentar um programa específico, estas podem e devem, a ver da mestrandia, articular-se entre si, aspetos que autores dos manuais escolares têm vindo a desenvolver. Através desta articulação curricular os alunos vêm os saberes como algo interligado e contextualizado, conseguindo compreender, relacionar, interligar e refletir no sentido de aprender a aprender (Lessig, 2005; Morin, 2002; Schommer, 2005). Para concretizar tal facto, a mestrandia salienta as potencialidades da utilização de mapas de articulação como instrumentos pedagógicos orientadores, na medida em que estes permitem auxiliar os professores a organizar os conteúdos e os alunos a construir os seus conhecimentos através da sua relação (Ontoria, et al., 1994). Desta forma, valorizam-se os princípios defendidos por Pozo (2002), os quais referem que a prioridade dos professores é encorajar ao máximo a aprendizagem, a autonomia e a independência dos alunos. Esta articulação, também se deve alargar aos anos de escolaridade e até, mesmo entre a Educação Pré-escolar e o 1º CEB, permitindo uma continuidade educativa, perspetivando uma evolução progressiva ao longo do tempo (Serra, 2004).

Para tal, é essencial que durante a formação inicial dos professores se construam determinados conjuntos de saberes e de competências com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino (Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Importa salientar que a mestrandia considera fundamental a sua

progressiva introdução no mundo profissional da docência, da escola e dos contextos envolventes, uma vez que, à luz dos princípios defendidos por Formosinho (2009), este contacto com o mundo prático docente é o momento e o instrumento culminante do percurso de formação inicial (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). De facto, a formação prática permite a mobilização dos conhecimentos teóricos explorados nas componentes teóricas e de especialização (didáticas) (Formosinho, 2009). Nesta ordem de ideias, esta formação inicial visa familiarizar os alunos, futuros professores, à prática profissional docente, dando a conhecer a prática reflexiva (Tardif, 2002). Por este motivo, são vários os autores conceituados e prestigiados que realçam a importância da reflexão, defendendo que só através do desenvolvimento destas competências é que os professores se assumem como investigadores, decisores, construtores de currículo, envolvendo-se num processo contínuo de autoformação. Todavia, para alcançar tal competência, Tardif (2002) salienta determinados saberes construídos pelo professor ao longo do seu percurso (saberes experienciais, disciplinares, curriculares e de formação profissional). O autor refere que os saberes experienciais são os saberes adquiridos na cultura docente, incorporando a experiência individual e coletiva. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento. Por sua vez, os saberes curriculares dizem respeito aos programas, objetivos, conteúdos e métodos. Quanto aos saberes de formação profissional, estes englobam um conjunto de saberes transmitidos pela instituição de formação de professores. Para o autor, as diversas articulações entre a prática docente e os saberes plurais apresentam-se como condições fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade e profissionalidade docente de qualidade (Sarmiento, 1996 citado por Formosinho, 2009).

Para além do referido, torna-se fulcral salientar a importância das interações, isto é, do processo de socialização docente, evidenciando a cooperação, a partilha de saberes, de experiências, de problemas, de soluções para a construção da identidade profissional (Hargreaves, 1998). Tal colaboração está presente, também, em momentos de supervisão, tendo em vista a construção de um conhecimento mais amplo, permitindo a evolução pessoal e profissional (Alarcão & Canha, 2013; Reis, 2011).

1.3. DESAFIOS AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Tendo como base os documentos legais e normativos, explanados no subcapítulo anterior, a mestrandia considera fulcral evidenciar que um professor deve construir o seu próprio percurso, pois não existe um perfil único de bom professor, mas boas práticas educativas que revelam o “equilíbrio entre a tradição e a inovação” (Estanqueiro, 2010, p. 10).

Assim, saliente-se que durante muitos anos para a sociedade a função de ensinar reduzia-se a um “conjunto de tarefas de treino, consolidação e outras, consideradas práticas, que a ação de ensinar envolve – realizar fichas, propor exercícios, fazer testes, corrigir trabalhos” (Roldão, 2009, p. 14), baseando-se apenas na memorização e na repetição (Ferreira & Santos, 2000). Nesta lógica Arends (2008), afirma que de acordo com a perspetiva objetivista, uma visão mais tradicional do que é ensinar, encarar o professor como mero transmissor de conhecimentos aos alunos sob a forma de factos, conceitos e princípios, não é fator suficiente para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Uma das alternativas à perspetiva supramencionada face às transformações a diversos níveis no mundo da educação, assim como no mundo político, económico e social, foi, sem dúvida, uma nova perspetiva do processo de ensino e aprendizagem que concetualiza os contributos de uma visão construtivista da aprendizagem (Albuquerque, 2010; Pozo, 2002). Esta perspetiva coloca em relevo o aluno, a compreensão, o estímulo à reflexão, o aprender a aprender, bem como a estreita relação transmissivo-cultural que o ensino implica (Morin, 2002; Roldão, 2009). Como afirma Furlanetto (2000, p. 157), o sujeito para aprender necessita de pensar, identificar, relacionar, classificar, observar e experimentar, mas necessita, também, de “fascinar-se, sentir, sonhar, imaginar, vivenciar, indiscriminar-se, significar, ressignificar, elaborar, ler indícios, habilidades muitas vezes esquecidas pela escola”. É neste sentido que surge a perspetiva construtivista, a qual foi a base das práticas desenvolvidas pela mestrandia e pela equipa educativa, em que o conhecimento não é tido como algo adquirido, estabelecido e transmissível, mas sim como algo pessoal, uma atividade social e cujo significado é construído com base na interação dos conhecimentos prévios e das novas experiências (Jonaert, 2012). Desta forma, é que se pode afirmar que se faz “as honras às múltiplas formas

de inteligência” (Brown, s.a. citado por Lessig, 2005, p. 247). Sublinhe-se, assim, a importância da taxonomia de Bloom que evidencia as possibilidades de aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor (Ferraz & Belhot, 2010). Para que tal se verifique é essencial que os alunos se envolvam ativamente nas diversas experiências com que contactam, tendo oportunidade de dialogar, pensar, relacionar com os conhecimentos já construídos, refletir, compreender e construir um conhecimento mais significativo e relevante (Morin, 2002; Pozo, 2002). Só assim, através de uma abordagem profunda, é que se constroem aprendizagens para a vida, na medida em que se baseiam na compreensão, na interação entre os conteúdos, na relação entre os conceitos e a vida quotidiana e na reflexão de todo o processo (Solé, 2001; Jonaert, 2012). Assim, entende-se a aprendizagem como “um processo de construção de significados e atribuição de sentido” e o ensino como a “ajuda necessária para que esse processo se realize na direção desejada” (Scheerens, 2004 citado por Albuquerque, 2010). A função do professor é, portanto, facilitar a atividade mental dos alunos que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem (Lopes, 2002 citado por Albuquerque, 2010; Pozo, 2002). Por este motivo, um dos princípios defendidos na Lei de Bases do Sistema Educativo é a formação de cidadãos cada vez mais autónomos, conscientes e críticos para que possam, desde os primeiros anos de escolaridade, desenvolver uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem (Estanqueiro, 2010; Ferreira & Santos, 2000). Este princípio vai ao encontro dos saberes básicos como competências fundamentais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam definidos por Cachapuz (2004), essencialmente, aprender a aprender, comunicar adequadamente, possuir cidadania ativa, ter espírito crítico, resolver situações problemáticas e conflitos.

Seguindo esta ordem de ideias, a mestranda defende que o professor para responder de forma adequada às necessidades educacionais do século XXI, tendo em conta todos os alunos da turma, tem que ter consciência que há necessidade de se desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras de forma a integrar a diversidade de sujeitos presentes na escola (Estanqueiro, 2010). Para tal, de acordo com os princípios defendidos por Roldão (1999), observar e conhecer o contexto é fundamental para adotar uma visão diferenciadora do currículo, definindo percursos e opções curriculares diferentes para situações

diversas, tirando partido do melhor de cada uma delas. É neste sentido, que se torna fundamental conhecer a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979), uma vez que descreve a variedade de processos interativos que influenciam o desenvolvimento dos alunos (Formosinho, 2009; Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Seguindo esta ordem de ideias, é necessário investigar os diferentes contextos interativos (que Bronfenbrenner organiza em cinco sistemas integrados, desde o mais íntimo até ao mais amplo - microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema) para melhor compreender o desenvolvimento do ser humano (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Todos estes aspetos vão influenciar o modo como se deve agir e intervir, sendo, tal como defende a mestrandia, o seu conhecimento imprescindível para a descoberta das estratégias mais adequadas a adotar num determinado contexto. Em cada intervenção realizada, o professor deve, então, refletir, avaliando os comportamentos e receção dos alunos face ao currículo que lhes é proposto, interpretando-os, no sentido de ver se é o melhor e o que pode ser melhorado, tendo sempre em vista o sucesso dos seus alunos (Albuquerque, 2010; Estanqueiro, 2010). É, portanto, graças ao processo de investigação-ação que o professor/educador constrói um conhecimento mais sólido e fundamentado que leva a um enriquecimento orientado para uma modernização do sistema de ensino, permitindo, assim, uma maior qualidade de ensino (Roldão, 1999).

Seguindo esta linha de pensamento, o professor deve conhecer os alunos de uma forma integrada, no sentido de querer atingir o máximo do desenvolvimento individual no processo de aprendizagem, procurando estratégias que apoiem todos os alunos para que alcancem o máximo de conhecimento (Estanqueiro, 2010; Zabalza, 1999). Surge, assim um princípio defendido por Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em que o autor define que existe uma área potencial de desenvolvimento que deve ser estimulada para amadurecer, desempenhando um papel importante no desenvolvimento dos alunos (Onrubia, 2001). Tendo em conta este princípio, a mestrandia defende que, também, há que ter consciência de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e não possuem a mesma ZDP. Tal como já se concluiu, cada aluno tem as suas habilidades, os seus interesses e as suas necessidades, evidenciando inteligências múltiplas e diversas formas de aprender e de construir o conhecimento, pelo que é essencial a aprendizagem

com o outro (cooperativa) e uma aprendizagem por projeto em que há partilha de visões, estimulando o desenvolvimento integral dos alunos (Ferreira, 2011; García, 2007; Howard, 1995). Efetivamente, de acordo com Estanqueiro (2010), promover a cooperação é um sinal de qualidade na educação, visto que favorece a formação tanto pessoal como social dos alunos, proporcionando um clima de respeito pelo outro, o que é valorizado nas práticas desenvolvidas pela mestrada (Cardoso, 2013; Ferreira, 2011). Todos estes princípios são concretizados, atualmente, com o recurso das TIC, pois estas favorecem a criação de um ambiente educativo que permite que os alunos aprendam a construir o conhecimento, ou seja, a atribuir sentido à cultura (García, 2007). De facto, apesar de alguns alunos aprenderem melhor através da audição, outros através da visão e outros através da manipulação, todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial, manipulando ideias abstratas numa base concreta (Brown, s.a., citado por Lessig, 2005; Flores, Ramos & Escola, 2015). Neste sentido, torna-se essencial a procura e a seleção de métodos de ensino adequados que facilitem a aprendizagem e que permitam a evolução dos alunos, indo ao encontro dos interesses da geração atual, sendo que exige um domínio, por parte do professor, de recursos variados e a capacidade de criação de diversas estratégias (Coutinho & Lisboa, 2011). Através desta abertura de pensamento, o deve ser capaz de elaborar projetos de inovação, pois há uma necessidade emergente de novas formas de ensinar, no sentido da renovação da escola (Cardoso, 2013; Formosinho, 2009).

Desta forma, na opinião da mestranda, há que acreditar nas potencialidades da adoção da corrente do Conetivismo, que impõe um repensar em certos conceitos pedagógicos, evidenciando as potencialidades da interação do virtual e do físico para a construção de aprendizagens com sentido (Siemens, 2004). Por este motivo, defende-se que as TIC são uma mais-valia, na medida em que estas favorecem a estimulação sensorial, otimizando a motivação dos alunos, cativando-os para o processo de ensino e aprendizagem (Flores & Escola, 2007; Jesus, 2008). Efetivamente, a educação neste novo paradigma, toma a aprendizagem como um processo evolutivo, iniciando e dependendo única e exclusivamente do sujeito que a realiza (Cobo & Moravec, 2011; Siemens, 2004). De facto, segundo Amarante (2007, p.108), a interação com as TIC “aumenta a comunicação verbal e a colaboração”, proporcionando situações de

conflito cognitivo propiciadoras de aprendizagens significativas, integrando todos os alunos, até os mais inibidos, noutros formatos de participação, o que transporta aspetos essenciais de diferenciação pedagógica (García, 2007). Desta forma, a sala de aula passa a ser um espaço “promotor de inteligência colectiva, mediada pela socialização dum mundo em rede”, promovendo um envolvimento mais ativo (Flores & Escola, 2008, p. 778).

Importa referir que a sua utilização deve ser transversal, englobando diversas áreas do saber (García, 2007). Por este motivo, a mestranda acredita que, efetivamente, as TIC possuem “um valor acrescentado à aprendizagem”, sendo necessária a sua transportação, com peso e medida, para as práticas desenvolvidas nas salas de aulas atuais (Pinto, 2002, p.147). Porém, é fundamental que os professores dominem e explorem devidamente as vantagens e as potencialidades dos recursos tecnológicos, dando a conhecer aos alunos a sua aplicabilidade, estimulando o aprender a aprender e atendendo às múltiplas linguagens, às potencialidades e às vantagens do seu uso na educação (Flores, Escola & Peres, 2012). Efetivamente, o recurso às TIC apresenta-se não só como um suporte da informação e um mediador da aprendizagem, mas também como um instrumento que permite uma maior interação entre os alunos e o saber, uma vez que eles sentem e exploram a informação de uma forma mais direta e ativa (Estanqueiro, 2010; Moreira, 2000a). Note-se ainda, que a utilização destes recursos pode constituir um instrumento de comunicação entre a escola e a família, no sentido de recriar o processo de ensino e aprendizagem, estendendo o espaço e o tempo de aprendizagem, reforçando relações e responsabilidades. Neste contexto, assumem um papel facilitador do processo de ensino e aprendizagem e são uma mais-valia para o desenvolvimento integral do aluno, sendo um elemento fundamental a ter em conta nas práticas desenvolvidas (Flores, Escola & Peres, 2012). Atualmente, veem-se cada vez mais escolas a incluir as TIC nas salas de aula, reequipando-as com equipamentos e tecnologias educacionais, essencialmente o quadro interativo, recorrendo, também, a apoios multimédia de educação virtual. Estes recursos inovadores recriam as estratégias pedagógicas da sala de aula, impulsionando uma nova visão do que é educar através da introdução de novas teorias e de novos paradigmas educacionais, culturais e tecnológicos (Moreira, 2000a).

Todavia, para que as expectativas sejam alcançadas, face às mudanças que caracterizam a sociedade atual, são feitas mais exigências aos professores o que implica um maior reforço das suas competências, quer na formação inicial quer na formação ao longo da vida (Formosinho, 2009). Neste sentido, a mestranda acredita que é imprescindível o professor procurar atualizar-se permanentemente, frequentando ações de formação contínua e partilhando experiências e reflexões com os colegas. Tal como reforça Arends (2008, p. 28), “aprender a ensinar é o processo de uma vida”.

Assim, a mestranda defende que, de acordo com Formosinho (2009), o professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de construir papéis diversificados e variados para desempenhar a função de ensinar e de educar. Esta não deve ser fechada como a visão tradicional, mas sim aberta e flexível de acordo como os diversos momentos e desafios a que a profissão docente é alvo. Desta forma, a ver do mesmo autor, o professor atual deve ser

o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (Formosinho, 2009, pp. 50-51).

É neste sentido, que se pode afirmar que a tarefa do professor não se resume às quatro paredes da sala de aula, envolvendo uma diversidade de outros papéis, devendo ser um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um investigador do meio social e uma ponte entre a família e a escola (Cardoso, 2013). Só desta forma é que a ação pedagógica do professor pode responder às necessidades da escola atual, desenvolvendo, assim, competências de intencionalidade, transparência, coerência, relevância, flexibilidade, democraticidade, criatividade e inovação (Albuquerque, 2010). Por esta razão, todos estes princípios sustentaram e foram mobilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela tríade (mestranda, par pedagógico e professora cooperante), com o intuito de responder adequadamente aos desafios que a profissão exige hoje, mas sempre a pensar no amanhã.

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

A complexidade da configuração social, tal como a complexidade da configuração da organização que é a escola, requer outros modos de ensinar, pois o ensino faz-se no aqui e no agora cultural, social e histórico, não numa sala asséptica que a escola “desinfectasse” dos problemas sociais exteriores (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 7).

Conhecer o ambiente educativo que envolve a instituição e, conseqüentemente, todos os seus intervenientes é, sem dúvida, imprescindível (Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Deste modo, neste capítulo pretende-se mostrar o contexto da instituição em que se desenvolveu o período de estágio, tendo como base os princípios delineados pela Teoria Sistémica de Bronfenbrenner (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Num primeiro momento, explora-se o contexto mais alargado, essencialmente a situação social, económica e cultural. Posteriormente, explana-se um contexto mais próximo, nomeadamente o agrupamento, a instituição e a sala de aula da turma. Por último, evidencia-se a importância do processo de investigação, assim como as potencialidades das metodologias e dos instrumentos utilizados.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO SOCIOECONÓMICO E CULTURAL ENVOLVENTE

O estabelecimento onde se desenvolveu o período de estágio denomina-se de EB1/JI de Corim. Esta instituição situa-se numa das 17 freguesias que constituem o concelho da Maia, mais especificamente na freguesia de Águas Santas, constituindo uma área total de 7,86 km² (terceira maior freguesia do concelho) (cf. anexo 2B.1) (Junta de Freguesia (JF), 2014).

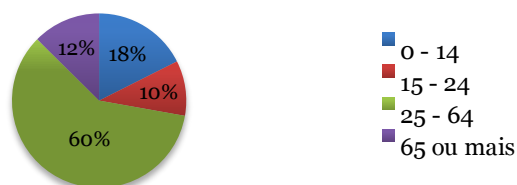
No decorrer do processo de investigação do contexto, a díade, ao analisar e interpretar o brasão da freguesia de Águas Santas (cf. anexo 2B.2), verificou

que esta freguesia possui vários símbolos que a caracterizam a nível histórico e cultural. Neste sentido, esta freguesia é recordada pela riqueza das suas terras férteis e húmidas, havendo grande dedicação à exploração agrícola. Segundo a JF (2014), a existência de água em abundância é uma marca em Águas Santas, representando, no brasão, o seu intemporal valor. Um outro símbolo da freguesia é o Mosteiro de Águas Santas, um monumento que faz parte da identidade da freguesia, denotando a religiosidade da população. Este permite o acesso à fonte de Águas Santas, uma estrutura de granito, protegida por uma grade de ferro, dentro da qual nasce água, vinda da terra (idem).

Com vista a obter uma visão mais detalhada e específica da freguesia, bem como dos seus habitantes, foi imprescindível a investigação, análise e reflexão de alguns dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2001), no sentido de melhor conhecer e compreender as características e as necessidades do contexto. Neste sentido, na freguesia de Águas Santas vivem sensivelmente 13.110 homens e 14.360 mulheres, perfazendo um total de 27.470 habitantes, sendo uma das freguesias mais populosas do concelho. Este facto deve-se à sua privilegiada localização e à boa rede de transportes públicos que tem vindo a evoluir ao longo dos anos. Com o contínuo crescimento da população residente, a freguesia começou a desenvolver, também, o seu comércio, criando novas estruturas industriais. A continuada vinda de população leva a caracterizar a freguesia de Águas Santas como uma das zonas mais heterogéneas da Maia, acentuando as diferenças a vários níveis, nomeadamente educacional, cultural e socioeconómico (JF, 2014).

Neste sentido, segundo a mesma fonte e tendo como base os dados recolhidos pelos Censos (INE, 2001), a freguesia de Águas Santas caracteriza-se por ter uma população maioritariamente jovem (25-64) (quadro 1).

Quadro 1 - População da freguesia de Água Santas por grupos etários



Por este motivo, grande parte da população encontra-se empregada (cerca de 14.496 habitantes) (quadro 2), contribuindo de forma ativa para a sociedade, essencialmente para a freguesia em que residem (INE, 2001).

Quadro 2 - Situação profissional da população residente



Relativamente ao nível das habilitações literárias (quadro 3), a população de Água Santas caracteriza-se, também, por possuir diferentes níveis de escolaridade, tendo uma maior incidência no 1º CEB, visto que a população é maioritariamente jovem. Por conseguinte, a taxa de analfabetismo é relativamente baixa, cerca de 2,48% (INE, 2001).

Quadro 3 - Habilitações literárias da população de Águas Santas



Para além do referido, Águas Santas possui uma forte e rica tradição associativa, devido à construção de mais de três dezenas de associações, comissões e coletividades, abarcando os mais variados setores (cultura, desporto, recreio, beneficência, etnografia, folclore, ação social, entre muitas outras) que contribuem ativamente e positivamente para o progresso da freguesia. Tal facto, demonstra que a população residente acredita num futuro melhor, com vontade de prosseguir e de evoluir, apesar do quadro de crise económica em que o país se encontra (JF, 2014).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS

A instituição onde se desenvolveu o período de estágio está inserida no Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS) que se formou em 2008. Atualmente, o AEAS é formado por oito estabelecimentos de ensino público, englobando instituições de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (cf. anexo 2B.3). A criação do AEAS assume-se como

uma organização de carácter complexo e exigente, na medida em que passou de uma estrutura horizontal para uma estrutura vertical, pois acreditam que esta organização é uma mais-valia a nível pedagógico, valorizando o princípio da continuidade e favorecendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino. Pode-se, então, afirmar que o AEAS engloba estabelecimentos de ensino com características e particularidades próprias, mas com finalidades e objetivos comuns. Neste sentido, o agrupamento tem como missão construir um “espaço de aprendizagem e interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade”, construindo-se como cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, críticos, democráticos e respeitadores da diferença (PE, 2012-2015, p. 12).

Por esta razão, foi possível a construção de um documento que reunisse todas as condições necessárias para o encontro de estratégias e de metodologias que permitissem ir ao encontro dos princípios delineados como fundamentais em todo o processo, o PE. Tendo como base o art. 9º do Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, o PE é um documento orientador “no qual se explicitam [as conceções], os princípios, [os objetivos], os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa”. Neste sentido, é fundamental que o PE tenha em consideração as características e as especificidades do contexto sobre o qual é desenvolvido, com vista a criarem-se condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento dos alunos e das suas famílias (Carvalho & Diogo, 1999). De forma a atender às idiosincrasias que caracterizam a freguesia de Águas Santas, o PE (2012-2015) revela ser fundamental conhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade de alunos que recebe, bem como os contextos culturais, socioeconómicos e familiares de que provêm. De facto, concebe ser “uma condição basilar (...) por em prática um modelo de Educação para todos” (2012-2015, p. 8), colocando o aluno no centro das suas preocupações, tal como se pode visualizar no mapa do PE do AESAS (cf. anexo 2B.4). Acresce que, segundo o referido documento, é fundamental valorizar a participação ativa e a auto implicação de todos os sujeitos, tal como Arends (2008) acredita ser essencial de forma a tornar este processo de ensino e de aprendizagem mais significativo. Ter em conta todos estes dados é fundamental para a formulação de princípios, objetivos, estratégias e metodologias que promovam o sucesso escolar de todos os alunos, com o

objetivo de garantir a equidade e a igualdade, tal como estabelece um dos principais objetivos delineados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Note-se que, tal como explorado no primeiro capítulo, a escola do futuro deve incidir numa vertente crítica, ecológica, cultural e identitária, sendo crucial ter em conta as diversas realidades, transformando-a num local de “verdadeira inclusão e aprendizagem” (PE, 2012-2015, p.2).

Assim sendo, realça-se no PE (2012-2015) a emergência da Educação acompanhar a evolução tecnológica, adotando uma visão holística e dinâmica. Por esta razão, foram vários os estabelecimentos de ensino integrantes no AEAS que sofreram modificações de forma a corresponderem ao que é defendido nas atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade na Educação. Tendo como finalidade um ensino de qualidade, todas as escolas foram equipadas com matérias pedagógicas inovadores (computadores, projetores, ligação à internet e quadro interativo) que possibilitem um ensino que incida em todas as áreas do saber. Por esta razão, o AEAS considera deveras importante não temer a mudança nem a inovação, revelando que estes conceitos são indispensáveis na Educação. Esta ideia vai ao encontro do que é defendido por Barbier (1996, p. 52) quando afirma que “projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”.

Para tal, o PE (2012-2015, p. 15) defende ser crucial incluir neste processo a colaboração e o trabalho de equipa, pois “a mobilização de todos os elementos da comunidade educativa ... [é] condição *sine qua non* para o sucesso”, ou seja, para a construção da verdadeira identidade de todos os sujeitos. Sendo assim, o AEAS não pode deixar de contar, também, com a comunidade envolvente para o estabelecimento de parcerias que visa melhorar a qualidade de Ensino que tanto se deseja alcançar. A Câmara Municipal da Maia (CMM) é o maior parceiro do AEAS, visto que têm mantido ao longo do tempo uma relação de estreita cooperação. Todos estes aliados auxiliam, sem dúvida, na melhoria contínua da qualidade de ensino, através da introdução do poder da inovação nos métodos pedagógicos traduzindo-se, conseqüentemente, na melhoria das práticas educativas (PE, 2012-2015).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EB1/JI DE CORIM

Como referido anteriormente, o período de estágio decorreu na instituição EB1/JI de Corim. Este estabelecimento nem sempre teve a mesma designação, sendo alvo de várias identidades de acordo com os ideais políticos e sociais com que se foi deparando. Assim, apesar de esta instituição já não ser denominada por Centro Escolar de Corim, é muitas vezes, conhecida como tal.

De acordo com o PE (*idem*), a escola EB1/JI de Corim foi construída em duas fases distintas. Em 1976 foi construído apenas um edifício que se destinava ao 1º CEB. Em 2010, com a construção de um novo edifício, esta instituição começou a abarcar a Educação Pré-Escolar (EPE), correspondendo, desta forma, às necessidades do contexto. Assim, o edifício “velho” (como é denominado pela comunidade escolar) é constituído por quatro salas de aula do 1º CEB. Contém, também: um gabinete para a coordenação; uma reprografia; um laboratório de informática; seis casas de banho; um salão polivalente e uma sala, na qual se encontra uma pequena biblioteca e onde se dinamizam várias atividades, essencialmente para o serviço de Animação e Apoio à Família (AAAF) e de Componente de Apoio à Família (CAF). Por sua vez, o edifício “novo” (como é denominado pela comunidade escolar) possui sete salas, sendo que quatro são destinadas para o 1º CEB e as restantes três para a EPE. Contém também, uma sala para todos os professores, bem como uma casa de banho. Existem, para além de duas casas de banho destinadas aos alunos do 1º CEB, casas de banho unissexo adequadas às crianças da EPE, acessíveis a crianças com necessidades especiais. Tem, também, uma sala destinada a arrumos da central do sistema informático e duas arrecadações. É constituída, ainda, por um edifício central que contém o refeitório com uma cozinha, uma arrecadação e uma casa de banho. Existe, ainda, um largo espaço exterior constituído por um campo de jogos e diversos elementos naturais, no qual todos os alunos, menos as crianças da EPE que possuem um espaço exterior só para elas, o que, na opinião da formanda, dificulta a interação entre todas as crianças (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Este espaço possui, também, uma pequena parte coberta, onde os alunos podem brincar, mesmo que esteja a chover. Contudo, este tem-se mostrado insuficiente para os 200 alunos, aproximadamente, que nele se encontram todos os dias. É neste

sentido que se pode dizer que a instituição em causa respeita os princípios definidos pelo PE (2012-2015), uma vez que a diversidade de espaços que apresenta proporciona e despoleta a construção de novas aprendizagens, o que é fundamental, pois, segundo Zabalza (2000), é na escola que os alunos passam grande parte do seu dia.

Para além do referido, a instituição EB1/JI de Corim possui um horário de funcionamento flexível, que abrange uma componente letiva e não letiva (serviço de acolhimento e prolongamento). Estes consistem em momentos dinamizados pelos responsáveis pela CAF, que visam acompanhar os alunos do 1º CEB “antes e/ou depois da componente curricular e de enriquecimento curricular, bem como durante os períodos de interrupção destas atividades” (despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho, Secção III, artigo 5º, (3)).

A administração do AEAS é assegurada por órgãos próprios (tendo como base os princípios delineados no Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), que têm como missão cumprir os princípios e objetivos que constam no Regulamento Interno (RI) (2009-2013) (cf. anexo 2A.1). Para além de todos os elementos referidos, a instituição EB1/JI de Corim, é ainda, constituída por vários intervenientes que estabelecem uma relação mais direta com o estabelecimento em questão. Todos os elementos que fazem parte da equipa educativa trabalham em equipa, com o objetivo de partilhar experiências, ideias, problemas, dificuldades e de refletir em conjunto, com o intuito de tomar decisões mais eficazes no processo de ensino e aprendizagem (PE, 2012-2015). A procura de uma constante cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo contribui para a construção de um clima agradável e motivador, enriquecendo-se não só o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, mas também o percurso dos alunos, levando-os ao sucesso (Ribeiro & Moreira 2007).

A população escolar que frequenta esta instituição é, como foi referido anteriormente, bastante heterogénea a diversos níveis. De acordo com o PE (2012-2015), o AEAS não se considera um exemplo de um agrupamento multicultural, apesar de algumas instituições, como é o caso da EB1/JI de Corim, serem frequentadas por um número significativo de alunos de etnia cigana e alguns estrangeiros. Todavia, é o papel da escola aproveitar o pluralismo e a diversidade, incluindo todos os alunos na construção de conhecimentos e aprendizagens (Estanqueiro, 2010; Zabalza, 2000).

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA DA TURMA DO 3º E

Após uma caracterização mais geral do contexto em questão, torna-se essencial especificar a sala de aula. A sala do 3º ano da turma E identifica-se pelo número quatro, no piso térreo do edifício “velho”.

No que concerne à organização do espaço da sala de aula, esta obedece à forma mais tradicional, em que as mesas estão organizadas em filas e colunas. Segundo Arends (1995, p. 97), a disposição e a organização das mesas da sala de aula “afeta a atmosfera de aprendizagem (...), influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”. Neste sentido, esta organização não favorece o diálogo, a discussão e a realização de trabalhos de grupo. Todavia, em conversa informal com a professora cooperante, a diáde concluiu que a esta já foi modificando e transformando a disposição da sala de aula de várias formas, tendo experimentado em U no início do ano. Porém, os alunos demonstraram falta de atenção e de concentração e mais dispersão. Neste sentido, a professora cooperante optou pela disposição tradicional, na medida em que, desta forma, os alunos não se distraiam com muita facilidade. De facto, na disposição em filas os alunos possuem no seu campo visual o professor, diminuindo a sua dispersão (Ferreira & Santos, 2000). Contudo, a professora cooperante tem consciência de que a disposição da sala de aula é flexível, adequando-a e modificando-a de acordo com as necessidades evidenciadas pela turma. Aliado a este aspeto, surge a importância da autoridade, do respeito e da liderança na sala de aula (Cardoso, 2013). Neste sentido, na educação é indispensável um equilíbrio entre o controlo e a liberdade, a razão e a emoção, a distância e a proximidade, a firmeza e o afeto (Estanqueiro, 2010). De facto, a professora cooperante demonstra procurar desenvolver as suas práticas tendo em conta os princípios delineados, nomeadamente quando o ruído da sala de aula se torna perturbador e a professora relembra as regras de sala de aula construídas.

Relativamente aos espaços que compõem a sala de aula, atrás das mesas dos alunos, encontram-se disponíveis e acessíveis nos armários os dossiês individuais de cada um, assim como diversos materiais, essencialmente os manuais escolares, os compassos, as régua e os geoplanos. Para além do referido, existe uma grande diversidade de materiais disponíveis para todas as

salas relacionados com as diversas áreas curriculares. À frente encontra-se um quadro branco, o quadro interativo, um projetor, um computador e uma impressora que se encontram na secretária da professora cooperante, quatro ecopontos pequenos identificados com as cores apropriadas e um armário, onde os alunos colocavam alguns trabalhos inacabados para continuarem no dia seguinte. À volta da sala as paredes estão revestidas por placas de cortiça destinadas à exposição dos materiais concebidos pelos alunos relacionados com as diversas áreas curriculares. Efetivamente, a exposição dos trabalhos dos alunos permite que eles se sintam bem, motivados para frequentar a escola e confiantes na construção de aprendizagens significativas (Arends, 1995).

A equipa educativa da sala é constituída pela professora cooperante que acompanha a turma desde o 1º ano, o que favorece a articulação, a sequencialidade e a continuidade entre os anos (PE, 2012-2015). Com o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem, alguns alunos destacados pela professora cooperante (E.,M., R. e B.) têm uma professora de apoio educativo. Durante o período de estágio, a sala contou com mais duas estagiárias que colaboraram de forma cooperada com os restantes intervenientes na dinâmica da sala de aula (Perrenoud, 2000). De forma a tornar este processo educativo o mais articulado e contínuo possível, são realizadas reuniões trimestrais (de ciclo) e mensais (de ano), nas quais há trocas de informações, de conhecimentos, de opiniões e de soluções, estando uma vez mais evidenciada a importância do trabalho de equipa e da cooperação entre os profissionais, tendo sempre em vista a melhoria das práticas educativas (Máximo-Esteves, 2008).

O horário da turma do 3ºE, tal como as restantes turmas do 1º CEB, é fixo, enquadrando as horas letivas e as extracurriculares (cf. anexo 2A.2). As AEC disponíveis (Música, Educação Física e Inglês) são facultativas e gratuitas, sendo frequentadas por grande parte da turma foram e foram selecionadas de acordo com os interesses dos alunos, dos encarregados de educação e dos princípios delineados no PE do AEAS (Pires, 2014).

2.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 3ºE

Tendo bem presente os princípios em que se baseia o PE (2012-2015) do AEAS, um professor deve investigar, analisar, conhecer e compreender as particularidades de cada aluno, assim como das famílias, que compõem a sua turma, construindo um PTT.

De acordo com os dados disponíveis no PTT analisados pela díade (cf. anexo 2A.3), a turma do 3ºE é constituída por 25 alunos (13 raparigas e 12 rapazes), com idades compreendidas entre os oito e os 14 anos. Verifica-se que, no geral, a turma e as respetivas famílias apresentam uma motivação em relação à escola e à vida escolar, mostrando interesse na construção de novas aprendizagens (Falcão, 2014-2015). Neste sentido, nota-se a importância de interagir com as famílias, com o intuito de envolver mais os pais na escola, na medida em que a escola e a família são parceiros na educação (Estanqueiro, 2010). Por este motivo, a professora cooperante tem vindo a promover esta interação através da realização de trabalhos em conjunto com as famílias. Seguindo esta linha de pensamento, a díade criou uma página na plataforma *moodle*, no sentido de intensificar esta interação.

Como o processo de aprendizagem é evolutivo, é importante fazer referência à evolução dos alunos nos diversos níveis. Neste sentido, a maioria dos alunos é participativa, demonstrando vontade de partilhar os seus conhecimentos com os outros. Por esta razão, houve necessidade de “chamar” os mais inibidos para a interação na sala de aula, promovendo a sua participação através do questionamento, da colocação de desafios, de elogios e de *feedbacks* positivos, estratégias explanadas no próximo capítulo. Estes mesmos alunos demonstravam, também, falta de autonomia e pouca independência na realização das tarefas propostas. Por conseguinte, nos períodos finais de estágios, esses alunos revelavam mais à vontade para participar na sala de aula e mais autonomia. Ao nível das relações interpessoais, existiam alguns conflitos dentro e fora da sala de aula, que por vezes se traduziam em atos violentos. No entanto, como ao longo das práticas se foi promovendo o desenvolvimento de atitudes mais conscientes e refletidas, como será explorado no próximo capítulo, no final do período de estágio, os alunos já revelavam uma capacidade reflexiva mais desenvolvida.

Pode-se, ainda, afirmar que a turma, no geral, sempre manifestou curiosidade em aprender e em descobrir coisas novas. Importa referir que, tal como era de esperar, a turma apresentava preferências em diversificadas áreas, nomeadamente em desafios matemáticos, na leitura de textos diversos, no estudo do corpo humano, em cantar, em representar, em desenhar, em pintar, entre muitas outras, o que foi essencial ter em conta nas práticas desenvolvidas. Por este motivo, a turma encontra-se envolvida em diversos projetos, essencialmente “Ler mais”, “Semana da Matemática”, “Semana da Ciências”, “Jornal Escolar” e “Semana da Leitura”.

Relativamente às áreas diferentes curriculares, alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível da matemática, mais precisamente no cálculo mental e na interpretação e resolução de problemas. Para além do referido, ao nível do português, grande parte da turma apresentava dificuldades, essencialmente na caligrafia e na apresentação pouco cuidada e muitas vezes pouco legível, na correção ortográfica, evidenciando muitos erros ortográficos nos textos escritos e na leitura e compreensão de textos lidos. Ao longo do período de estágio, foram desenvolvidas práticas pedagógicas com o intuito de colmatar as dificuldades demonstradas pela turma, o que se verificou. Contudo, a nível dos erros ortográficos, os alunos apesar de revelarem algumas melhorias, alguns continuavam a manifestar carências nesse âmbito. No que diz respeito à área curricular de estudo do meio, verificou-se que os alunos interessavam-se bastante pelos temas abordados, compreendendo-os com facilidade.

Todos estes dados foram cruciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovessem e encorajassem ao máximo a construção de aprendizagens significativas e a autonomia dos alunos em todo o processo, como será evidente no próximo capítulo (Pozo, 2002).

2.6. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EVIDENCIADAS

Todos os aspetos mencionados anteriormente foram dados recolhidos e analisados pela díade, enquadrando e evidenciando a importância da concretização do processo de investigação-ação. Efetivamente, é através deste

processo que o profissional orienta as suas práticas, modificando-as e transformando-as, com vista a uma melhoria do ensino (Fernandes, 2006). É, neste sentido, que se pode afirmar que os quadros teóricos que orientaram este processo, essencialmente o momento de observação, de planificação, da ação, de reflexão e de avaliação (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), bem como os instrumentos e as metodologias utilizadas, foram o ponto de partida para todas as tomadas de decisão no desenrolar da intervenção pedagógica.

A observação em contexto educativo sempre foi “um dos pilares da formação de professores”, uma vez que se constitui como o primeiro e o principal meio de conhecimento (Estrela, 1994, p.57). De acordo com Máximo-Esteves (2008), este processo permite uma intervenção mais adequada, agindo com intencionalidade educativa. Foi com base neste processo que a diáde observou, conhecendo e compreendendo as necessidades, os interesses e as dificuldades da turma, sendo estes dados determinantes para o sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas. Durante o período de estágio, o processo de observação caracterizou-se por ser participante e participado, uma vez que a diáde interveio em várias situações do quotidiano dos alunos, contínuo e sistemático, na medida em que decorreu durante três dias consecutivos da semana (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), direto, indireto, molar, molecular, individual, grupal e intencional, pois todas as suas ações tinham um objetivo a alcançar (Estrela, 1994). Importa referir que, num primeiro momento, este processo de observação foi mais alargado, recolhendo informações sobre o ambiente educativo, com vista a conhecer o contexto sociocultural envolvente, o contexto familiar dos alunos, as suas experiências anteriores, as interações que se desenvolviam, a atitude e o quadro conceptual defendido pela professora cooperante e a organização da sala de aula. Posteriormente, a observação começou a envolver uma vertente mais individual e específica. É neste sentido, que se pode afirmar que todos os aspetos analisados foram, sem dúvida, cruciais para a compreensão de cada um dos alunos da turma (Trindade, 2007).

No decorrer da observação é, também, essencial registar tudo o que se considerar de interesse e utilizar critérios e técnicas de análise consideradas pertinentes (Estrela, 1994). Sendo assim, apesar de, a mestranda ter recolhido dados através do diálogo estabelecido com a professora cooperante, com a coordenadora da instituição e com as restantes professoras e funcionárias, no

sentido de complementar dados recolhidos pela observação, a mestranda também criou instrumentos diversificados de observação direta e indireta (cf. anexo 2A.4 e anexo 2A.5). Releve-se os guiões mencionados foram previamente estruturados, com o intuito de orientar todo o processo. De forma a perpetuar as observações efetuadas, estas foram registadas, de uma forma contínua e sistemática, pela formanda num diário de formação (cf. anexo 2A.6), integrando situações problemáticas, interesses, necessidades ou dificuldades evidenciadas pelos alunos, atitudes da professora cooperante e dos alunos, aspetos positivos e outros menos positivos das intervenções realizadas pela díade, com vista a transformar estas informações em dados úteis para a mudança e melhoria das ações desenvolvidas. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 84), a utilização de um diário “é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor investigativo”. Foi através deste diário que a formanda expôs, explicou e interpretou a sua ação quotidiana, partilhando-a com o par pedagógico bem como com as restantes colegas que se encontravam na mesma instituição e com a professora cooperante, incluindo, não só registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, nas pessoas, nas ações e nas interações, mas também registos que refletiam a perspetiva pessoal da formanda, ou seja, material reflexivo, notas interpretativas e algumas interrogativas (Máximo-Esteves, 2008; Zabalza, 1994). Para além dos registos escritos, foram também realizados registos fotográficos e de áudio, nomeadamente vídeos, como forma de arquivar as informações visuais para mais tarde serem analisados (idem).

Assim, a planificação deve ser contextualizada, tendo em conta as dificuldades, as necessidades e as características dos alunos, sendo coerente, adaptada ao funcionamento geral da escola e diversificada, acolhendo diferentes técnicas e processos (Diogo, 2010). Acrescenta que este instrumento é essencial para uma prática profissional mais adequada, tendo como principal objetivo o desenvolvimento máximo das suas competências (Estanqueiro, 2010). Planificar é, também, selecionar os instrumentos que permitem uma previsão e uma maior organização das atividades a desenvolver, é selecionar os recursos mais eficazes de acordo com os alunos e é atender aos domínios, objetivos e descritores de desempenho presentes MC das diversas áreas curriculares (cf. anexo 2A.7) (Ribeiro, 1997).

Ao longo do período de estágio, o par pedagógico planificou tendo em conta os conteúdos programáticos delineados pelo grupo de docentes responsáveis pelo 3º ano. Paralelamente, a díade teve em conta as características, os interesses e as necessidades específicas de cada aluno, tal como Estanqueiro (2010) considera essencial. Neste sentido, importa salientar que as reuniões com a professora cooperante foram determinantes para a realização das planificações, havendo uma sequência e continuidade do trabalho desenvolvido na sala de aula. A cada planificação semanal era atribuído um tema, promovendo uma articulação curricular entre as diversas áreas. Ao tema selecionado era associado um mapa de articulação que sintetizava os conteúdos a explorar. Efetivamente, estes instrumentos são fulcrais para a organização e orientação do professor durante a ação (cf. anexo 2A.8) (Reis, 1995).

Segundo Máximo-Esteves (2008), tendo como base uma planificação bem fundamentada e organizada, a ação desenvolve-se de uma forma mais confiante, revelando a responsabilidade profissional ética de todo o processo. De facto, a formanda durante a intervenção sentiu-se mais à vontade e segura com estes instrumentos orientadores, garantindo uma maior flexibilidade nos planos construídos quando surgiam determinados imprevistos.

Após a ação, é necessário interpretar os dados recolhidos no decorrer da mesma, refletindo, de modo a reajustar as práticas, dando-lhes significado e descobrindo novas soluções para os problemas encontrados. Só assim é que os conceitos teóricos adquirem significado, deixando “de ter uma existência exterior” e passando “a ter um sentido mais pessoal”, uma vez que são alvo de interpretações e análises (Ribeiro e Moreira, 2007, p. 46), tal como foi visível na elaboração da narrativa individual (cf. anexo 2A.9). Deste modo, é com este exercício de pensamento que se gerem ciclos de reflexão retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação) (Shön, citado por Alarcão, 1996), tornando os profissionais mais críticos e conscientes das suas ações, construindo, assim, um conhecimento prático cada vez mais equilibrado e convicto. No decorrer do período de estágio, o diálogo com a professora cooperante foi essencial, na medida em que a partilha de pontos de vista e de informações sobre as observações das intervenções efetuadas levam a uma melhor reflexão. Também, a reflexão com o par pedagógico foi importante, uma vez que eram realçados pontos fortes e pontos a melhorar no final de cada

intervenção, levando a uma transformação da ação futura. Para além do referido, a tríade construiu uma narrativa colaborativa (cf. anexo 2A.10) referente a um conjunto de situações problemáticas evidenciadas pela turma, que permitiu uma reflexão partilhada sobre determinados conceitos teóricos, mobilizando-os nas práticas desenvolvidas (Ribeiro & Moreira, 2007). Aliado a estes momentos reflexivos, existiram, também, momentos de reflexão com a supervisora pedagógica através do fornecimento de *feedbacks* às intervenções realizadas e às questões a observar descritas nos guiões de pré-observação (cf. anexo 2A.11). Neste sentido, tal como defende Máximo-Esteves (2008, p. 82), “a colaboração é a apedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade”, sendo a chave para um desenvolvimento pedagógico de qualidade.

Ao longo de todo o processo é, também, essencial avaliar as práticas desenvolvidas e os efeitos que desencadeiam na aprendizagem dos alunos. Esta deve assumir um carácter formativo, de forma a refletir sobre os aspetos que foram positivos e os menos positivos, no sentido de melhorar as práticas futuras (Abrecht, 1994). Diogo (2010) refere-se à avaliação como o centro do processo docente, encontrando-se na génese do processo de ensino e aprendizagem. No decorrer do estágio, a diáde procurou avaliar os alunos de acordo com esta perspetiva, construindo grelhas de verificação de novos conhecimentos relativos às diversas áreas, à participação oral e ao trabalho de equipa. Com base nestes instrumentos a diáde foi tomando consciência da evolução dos alunos, bem como das suas dificuldades, planificando de acordo com o analisado. A avaliação sumativa ficou ao encargo da professora cooperante, porém todo o processo foi partilhado em tríade, de forma a conhecer, também, este lado da avaliação.

Pode-se, então, afirmar que o processo de investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e evolutivo, uma vez que não é apenas composto por um único ciclo, mas sim por vários que vão aperfeiçoando tal como afirma Coutinho et al., (citado por Castro, 2012). De facto, a formanda defende que se deve privilegiar este processo, na medida em que este facilita o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, promovendo, assim, um posicionamento crítico e investigativo por parte dos professores face à prática, o que será evidenciado no próximo capítulo.

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

O presente capítulo visa analisar crítica e reflexivamente todo o processo desenvolvido pela mestranda ao longo do período de prática pedagógica supervisionada no 1º CEB. Neste sentido, este integra o plano de ação desenvolvido, apresentando evidências de resultados, nomeadamente as aprendizagens construídas pelos alunos, que permitiram verificar o impacto das estratégias utilizadas. Para além do referido, pretende-se, também, salientar a evolução da formanda ao nível das suas competências profissionais, frisando a forma como a prática desenvolvida foi crucial para todo o processo.

Assim, neste capítulo a mestranda pretende reforçar a importância do processo de investigação-ação, destacando os momentos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, visto que estes foram determinantes para a construção das práticas desenvolvidas ao longo do período de estágio. Todo este processo exigiu a adoção de uma postura reflexiva, crítica e indagadora, realçando a importância de uma interação constante entre a teoria e a prática para a construção de um balanço retrospectivo, lembrando o que foi feito, assim como aspetos que poderiam ser concretizados de uma outra forma. Só tendo consciência de todos estes aspetos é que a formanda pode reestruturar as práticas com o intuito de as melhorar, possibilitando a construção de um perfil profissional o mais adequado possível, tal como já foi explorado nos capítulos anteriores (Alarcão & Canha, 2013).

Deste modo, de forma a atuar adequadamente, foi imprescindível, em todos os momentos, fundamentalmente numa fase inicial, o período de observação. De ressaltar que as observações possibilitaram, de certa forma, aceder, entre outros aspetos, “às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos” (Reis, 2011, p.12). Seguindo esta linha de pensamento, importa referir que o facto de todos os dados recolhidos terem sido partilhados em díade e tríade, permitiram a construção de práticas progressivamente mais adequadas e pertinentes (Roldão, 1999). De facto, esta

constante cooperação entre as formandas e a professora cooperante possibilitou a estruturação de práticas que incidissem nas dificuldades da turma com o intuito de as colmatar e de desenvolver o máximo das potencialidades de cada um dos alunos (Perrenoud, 2000; Tomlinson, 2008).

Tendo em conta todos os aspetos supramencionados, durante as primeiras semanas de intervenção, as mestrandas verificaram que a turma, de um modo geral, demonstrava sempre muita abertura e desejo em descobrir mais sobre o mundo, questionando e interrogando de modo a satisfazer as suas curiosidades. Na opinião da formanda, estas características são essenciais de serem estimuladas, principalmente nestas idades mais precoces, contribuindo, assim, para a construção de cidadãos mais conscientes, participativos e críticos a nível dos problemas da sociedade (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Todavia, a díade juntamente com a professora cooperante verificou que a turma apresentava inúmeros interesses, assim como necessidades e dificuldades a diversos níveis, sendo necessário direcionar as práticas desenvolvidas nesse sentido. Desta forma, a formanda no presente capítulo pretende destacar as principais evidências dos alunos que foram a base das ações desenvolvidas.

Importa referir que, tal como foi mencionado no primeiro capítulo, todas as práticas desenvolvidas pela formanda tiveram como base a importância de uma contextualização e a articulação de saberes, ilustrada através dos mapas de articulação elaborados no decorrer de todas as semanas de estágio, promovendo a construção de aprendizagens mais significativas (Dec. Lei n.º139/2012, de 5 de julho).

3.1. O PROCESSO DA PRÁTICA

Ao longo do período de estágio, a díade em conjunto com a professora cooperante, verificou que a turma apresentava grandes dificuldades a nível da leitura e da escrita, evidenciando, nas tarefas realizadas em sala de aula, bastantes dificuldades em pronunciar algumas palavras de forma adequada o que se refletia, posteriormente, na escrita. Sendo esta uma necessidade da maioria da turma foi essencial orientar a ação das formandas e da professora

cooperante neste sentido, de modo a atenuar esta dificuldade. Deste modo, foi crucial o diálogo e a troca de saberes entre as formandas e a professora cooperante para a escolha de estratégias adequadas e diversificadas, com o intuito de despoletar o interesse nestes dois domínios do português (Perrenoud, 2000; Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

De modo a verificar as evidências observadas, nas primeiras intervenções realizadas pela díade e tendo em conta todos os dados recolhidos através da observação direta e indireta, as formandas optaram por construir grelhas de verificação de conhecimentos (cf. anexo 2A.12). Estes instrumentos foram cruciais para adquirir um conhecimento mais aprofundado de cada um dos alunos, bem como o nível de dificuldades que apresentavam, de forma a desenvolver práticas cada vez mais adequadas, pertinentes e significativas para a turma. Desta forma, após uma análise crítica dos dados recolhidos, foi possível constatar que a maioria dos alunos tinha dificuldades a ler, na medida em que hesitavam durante o momento de leitura, trocavam ou acrescentavam palavras, não utilizavam muitas vezes o tom de voz, a dicção e a expressividades mais adequadas (cf. anexo 2B.6a)).

Por esta razão, as formandas optaram por desenvolver inúmeras atividades que consciencializassem os alunos do seu ponto de situação, ou seja, do seu nível de desempenho relativamente ao domínio da leitura. Seguindo esta linha de raciocínio, foram desenvolvidas atividades que envolviam a gravação das leituras efetuadas pelos alunos, recorrendo a diversos programas tecnológicos, nomeadamente o *audacity* e o gravador de áudio disponível em qualquer dispositivo informático (como por exemplo o computador e o *tablet*) (cf. anexo 2A.13a)). Através destas gravações, era dada a oportunidade aos alunos de ouvirem as suas próprias leituras bem como as dos colegas. Desta forma, a atenção e a concentração dos alunos direcionou-se para o que estavam a ouvir, conseguindo detetar determinados aspetos que não conseguiriam se estivessem simultaneamente a ler, tal como Lugarini (2003) refere ser fundamental. Por conseguinte, os alunos foram capazes de analisar criticamente as próprias leituras assim como as dos colegas, praticando a auto e hetero avaliação. Este tipo de avaliação vai ao encontro do defendido pela formanda, na medida em que através destes momentos os alunos detetam as suas principais dificuldades, sendo um momento evolutivo que se centra mais no processo do que nos resultados obtidos (Diogo, 2010). Tal com reforça

Abrecht (1994), o momento avaliativo não deve ter um carácter punitivo, uma vez que atribui ao “erro” um novo estatuto, algo não negativo, mas sim produtivo. Segundo o mesmo autor (ibid, p.133), o erro não é apenas uma “resposta não certa, algo falso que deve ser corrigido, é o culminar de um raciocínio com lógica própria, e que há que compreender para procurar ultrapassar”. É neste sentido que se pode afirmar que o erro é um fenómeno e permite a construção de saberes, ou seja, é algo “consustancial à aprendizagem, à construção de conhecimentos que operam por tentativas e hipóteses sucessivas” (ibid, p. 134).

Estes momentos avaliativos envolveram, também, a distribuição de instrumentos de avaliação que permitiram aos alunos detetar e localizar as suas dificuldades, bem como as dos colegas, possibilitando, assim, o esclarecimento das dificuldades apresentadas e a procura de soluções para as atenuar. Estes instrumentos tomaram diversas formas e formatos, de modo a que os alunos pudessem contactar com diferentes maneiras de organizar, analisar e interpretar os dados recolhidos, tal como Abrecht (1994) considera essencial desenvolver nesta etapa. Num primeiro momento, a avaliação baseava-se na atribuição de números (de um a cinco) a si próprio e aos colegas tendo em conta diversos critérios analisados na sala de aula que seriam essenciais ter em conta no momento da leitura, nomeadamente o tom de voz, a dicção, a expressividade, a fluência da leitura que envolvia a hesitação, a troca e a introdução de novas palavras (cf. anexo 2B. 5a)). Importa referir que todos estes objetivos eram do conhecimento dos alunos, uma vez que foram construídos com eles, tendo como base as suas ideias e experiências neste âmbito. Desta forma, os alunos tinham conhecimento dos critérios e objetivos a alcançar, assim como dos instrumentos de regulação, tomando consciência do que deviam fazer para colmatar as dificuldades sentidas. É de notar, que inicialmente estas análises refletiam bastante os laços afetivos dos alunos, apresentando juízos de valor orientados mais para as amizades do que para os factos reais, demonstrando, muitas vezes, injustiças nas decisões tomadas (cf. anexo 2A.13a)). Todavia, como atividades deste género foram realizadas várias vezes ao longo do período de estágio, a maior parte dos alunos começou o espírito crítico, desligando-se da afetividade que os unia e demonstrando justiça nas opiniões partilhadas. Desta forma, contribuiu-se para a construção de

cidadãos críticos, esclarecidos e mais conscientes (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Posteriormente, analisaram-se os momentos de leitura tendo como base uma grelha de verificação, incluindo todos os pontos discutidos anteriormente, mas dispostos num formato diferente. Esta revelou ser de difícil compreensão, uma vez que envolvia maior concentração e destreza a nível da localização espacial dos alunos. Contudo, como foi abordada e introduzida de forma contextualizada e devidamente orientada, os alunos conseguiriam compreender a sua estrutura, realizando a tarefa com sucesso. Através desta grelha, os alunos puderam ouvir, analisar, interpretar, localizar as suas principais dificuldades e as dos colegas, atribuindo uma apreciação global a cada aluno (cf. anexo 2A.13a)). Esta troca de opiniões e de ideias revelou-se imprescindível, visto que os alunos puderam realizar uma auto e hétéro avaliação nesse âmbito, refletindo sobre a leitura e descobrindo potencialidades e dificuldades, mas também soluções, consciencializando-se dos aspetos a melhorar para atingir o sucesso e progredir na aprendizagem, tal como a díade foi verificando ao longo do período de estágio (cf. anexo 2B.6b)). Efetivamente, estes instrumentos destacam-se pela sua utilidade na orientação e responsabilização do aluno, mostrando que, de facto, a avaliação está no centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a progressiva conquista de autonomia, interrogando para reestruturar, com o objetivo de melhorar o que foi feito (Abrecht, 1994; Diogo, 2010). Por esta razão, o momento avaliativo não se deve resumir às fichas sumativas, havendo necessidade de se criarem outros momentos que integrem diferentes estratégias e instrumentos de avaliação, como as atividades ilustradas.

Tendo como base a análise crítica e partilhada das grelhas referidas, foi elaborado, em conjunto com os alunos, uma tabela e, posteriormente, um gráfico recorrendo ao programa *infogr.am*, que permite uma construção fácil e apelativa de tabelas e gráficos, motivando o aluno para a sua compreensão (cf. anexo 2A.13a)). Desta forma, os alunos perceberam o nível global da turma e, simultaneamente tiveram consciência do seu nível de desempenho na tarefa. De acordo com National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2007), a Organização e Tratamento de Dados (OTD) faz, cada vez mais, parte da vida quotidiana e, hoje em dia, face às mudanças e aos avanços tecnológicos, a sociedade é confrontada com métodos de organização diversificados. Por este

motivo torna-se necessário proporcionar aos alunos situações em que eles compreendam as potencialidades do conhecimento e da utilização destes métodos, sendo um domínio a melhorar segundo o Relatório de Avaliação Externa do 1º CEB (2011-2012) (Gravito, et al., 2012). Como refere Ponte e Serrazina (2000), o trabalho de OTD envolve quatro fases fundamentais: a recolha, a organização, a representação e a interpretação dos dados recolhidos, as quais foram tidas em conta no desenvolvimento da atividade referida. À medida que os alunos foram recolhendo os dados, criou-se a necessidade de os organizar, de forma a tornar a leitura mais simples, através da utilização de tabelas e gráficos. Num momento inicial, optou-se pela representação dos dados recolhidos através de esquemas de contagens (*tally charts*) e tabelas de frequências absolutas (cf. anexo 2A.13a)). Estas últimas, como afirma Fernandes (2000), são uma forma de organizar informação complexa, pois envolvem muitos saberes, requerendo trabalho prévio de construção com os alunos, com o intuito de compreenderem melhor o que são e para que servem. Posteriormente, optou-se por organizar os dados num gráfico de barras, dando ênfase às variáveis, bem como à posição que ocupam, o que a NCTM (2007) considera como passo fundamental para explorar esta temática (cf. anexo 2A.13a)). Neste âmbito, a diáde optou por explorar estes conceitos, apostando na utilização das TIC, na medida em que a utilização do programa *infogr.am* foi uma mais-valia, uma vez que permitiu a construção de aprendizagens mais ativas, ricas, dinâmicas e construtivas nas diversas áreas curriculares (Amarante, 2007; Ponte & Canavarro, 1997). Verificou-se que a sua utilização facilitou a compreensão dos conceitos explorados, criando momentos de comunicação verbal e de colaboração e proporcionando situações de diálogo e de conflito cognitivo propiciadores de aprendizagem. Por esta razão, as TIC foram uma presença constante nas práticas desenvolvidas, uma vez que o impacto nos alunos foi bastante positivo. Efetivamente, o recurso às TIC abriu espaço para o conceito de boas práticas, contribuindo para melhorar “a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo” dos alunos (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5776). Por conseguinte, a tríade apostou na diversificação deste recurso, no sentido de dar resposta à heterogeneidade, incidindo num ensino personalizado e flexível. Sublinhe-se, assim, a importância do envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem, atribuindo sentido ao que é vivido,

compreendendo genuinamente o processo de aprender a aprender (Cachapuz, 2004).

Importa referir que as gravações foram também disponibilizadas em *PodOmatic* (cf. anexo 2A.14). Esta divulgação tinha como principal objetivo, permitir que os alunos verificassem que as gravações das leituras efetuadas podiam estar disponíveis “em vários pontos do planeta terrestre” (Mafra & Flores, 2010, p. 4360). Pretendia-se despertar o interesse dos alunos para a leitura, incentivando-os e promovendo o gosto pela leitura também fora da sala de aula (idem). Para reforçar o cumprimento do objetivo delineado, as gravações foram também expostas na plataforma *moodle*. Evidencia-se a importância de mencionar que esta página foi construída pelas formandas exclusivamente para a turma em questão, com o intuito de reforçar a interação escola-família e, por conseguinte, a participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, através da publicação de trabalhos e de tarefas realizadas pelos alunos dentro e fora da sala de aula, da divulgação de informações, de recursos e estratégias, de *sites* e de livros importantes e úteis para a orientação do processo de ensino e aprendizagem em casa (cf. anexo 2A.15). Por conseguinte, a página criada é tida como um espaço seguro para os alunos navegarem em *sites* previamente selecionados e explorados pelos professores (Flores, Peres & Escola, 2009). Houve necessidade de promover esta interação, visto que, ao longo das semanas de estágio, a diáde verificou que, muitas vezes, alguns alunos não realizavam os trabalhos de casa ou realizavam-nos de forma pouco correta, pois não tinham compreendido bem os conteúdos explorados na sala de aula e não tinham em casa quem os ajudasse. Por este motivo, as formandas consideraram fundamental a introdução de um meio de comunicação entre as famílias e a escola, de forma a dar a conhecer o que se fazia na sala de aula, assim como determinadas estratégias para auxiliar e orientar os seus educandos em casa, levando-os ao sucesso na aprendizagem. Esta articulação com as famílias foi fomentada através da realização de trabalhos em conjunto com os familiares. Tome-se como exemplo a construção de árvores genealógicas com a família, as experiências relacionadas com o sistema respiratório e as pesquisas relativas ao património histórico da Maia (cf. anexo 2A.13b) e 2B.8a)). Desta forma, a formanda pode verificar que alguns encarregados de educação preocupavam-

se efetivamente em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, trazendo para a escola trabalhos muito bem elaborados.

Na opinião da formanda, os recursos explanados apresentam mais-valias para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, alargando, assim, o seu sucesso. Contudo, se as formandas tivessem mais tempo no terreno, estes recursos teriam sido mais aproveitados, explorando as vantagens e potencialidades de um contacto mais dinâmico e direto com as famílias. Todavia, todo o processo de criação e de divulgação da plataforma demorou algum tempo, fazendo com que os alunos e os pais só tivessem conhecimento desta página no final do 1º período. Porém, a formanda e o seu par pedagógico notaram que foram muitos os alunos que visitaram a página, explorando os materiais disponíveis. Esta revelação fez com que os poucos alunos que não tinham visitado a página pedissem às formandas que mostrassem na aula e explorassem novamente a forma como podiam entrar. Estas atitudes fizeram com que a formanda sentisse que a deveria ser enriquecida, levando a díade a dar continuidade ao projeto construído no período de estágio, de modo a dar a conhecer outras estratégias, recursos e materiais.

O domínio da escrita também apresentava algumas lacunas como a díade pode verificar pela análise dos trabalhos realizados pelos alunos e das grelhas de verificação de novos conhecimentos relativas à escrita de diversos textos, essencialmente textos descritivos e narrativos (cf. anexo 2B.6c)). De forma a colmatar esta dificuldade demonstrada pela maior parte da turma, foram desenvolvidas diversas atividades que envolveram: a construção de textos de forma coletiva, tendo em atenção os passos da sua construção; a elaboração de ditados de diversas formas com posterior confronto e verificação dos erros ortográficos; e a realização de atividades de escuta ativa. Todas as atividades enumeradas tinham como principal objetivo consciencializar os alunos da necessidade e da importância de desenvolvimento da capacidade de saber ouvir, pois esta tem repercussões na compreensão oral e na expressão oral, por conseguinte, na escrita (Lugarini, 2003).

Neste âmbito, houve necessidade de promover atividades nas diversas áreas curriculares, no sentido de desenvolver a competência do saber ouvir. Tal como reforça Amor (2006, p. 72), o desenvolvimento deste tipo de atividades implica “um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspetos globais e parcelares da mensagem”. A formanda, de forma a captar

mais a atenção dos alunos, cativando-os e motivando-os para a audição, optou por recorrer a programas tecnológicos, como o *Voki*, o que permitiu, tal como foi mencionado em momentos anteriores, tornar as atividades mais dinâmicas e mais ativas (cf. anexo 2A.13c)). No desenrolar das atividades, a formanda teve em atenção que, para que a tarefa se desenvolvesse com sucesso, seria necessário obedecer a três fases distintas: a fase de pré-audição, na qual se convoca os conhecimentos prévios dos alunos; a fase de audição, na qual se pretende manter a atenção dos alunos através da utilização de recursos diversificados; e, por último, a fase pós-audição, na qual os alunos verificam a compreensão recorrendo a diferentes materiais de apoio (*idem*). Importa referir que a audição deve ser repetida no mínimo três vezes, com o intuito de respeitar o ritmo de todos os alunos, dando oportunidade a todos de conseguirem concluir a tarefa com sucesso. Inicialmente, neste tipo de atividades, os alunos demonstraram grandes dificuldades, não compreendendo o que era dito, sendo necessária a repetição da audição várias vezes para que todos os alunos concluíssem a tarefa (cf. anexo 2A.13c)). Contudo, ao longo das semanas, a formanda verificou que era oportuno avançar gradualmente na complexidade das tarefas, no sentido de tornar os alunos progressivamente mais autónomos (*idem*). De facto, foi notória a evolução dos alunos ao longo do período de estágio, visto que os alunos, na última atividade realizada não pediram esclarecimentos aquando da audição, focando, apenas, a sua atenção no que era dito, verificando-se na captação correta das palavras ouvidas. Porém, os erros ortográficos ainda eram acentuados, apesar de apresentarem notáveis melhorias, sendo, ainda, uma vertente a incidir (cf. anexo 2B.6d)).

Para auxiliar na superação desta dificuldade, a díade explorou a realização de diversos jogos de escrita criativa, recorrendo ao programa *taxgedo*, o qual permite a criação de uma composição imagem-texto, cativando os alunos para a importância deste domínio e para o conhecimento mais aprofundado das palavras (cf. anexo 2A.13c)). Também, a interação criada entre os alunos e a escrita no computador, possibilitou atenuar esta dificuldade da maioria dos alunos da turma, demonstrando mais concentração no momento de escrita, o que se foi verificando não só nas suas produções escritas, como também nas respostas às folhas de tarefas propostas.

Uma outra atividade para ajudar os alunos a superar a dificuldade no domínio da escrita, foi a construção de textos coletivos, uma vez que a

formanda acredita que com a partilha e com a troca de saberes há um alargamento do vocabulário dos alunos, essencialmente a nível de conetores, evitando assim a repetição de palavras (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Neste sentido, os alunos contactaram com diferentes formas de elaborar textos, realizando-os de uma forma progressivamente mais complexa, o que se foi verificando ao longo das semanas de estágio. Deste modo, a formanda organizou diversas atividades incidindo neste aspeto, através da análise e reestruturação de textos realizados pelos alunos, lendo-os e discutindo em conjunto formas de o melhorar (cf. anexo 2A.13c)). Nestas atividades, verificou-se que os alunos foram utilizando um vocabulário cada vez mais diversificado nas suas produções, demonstrando a presença de diferentes conetores, evitando assim a repetição de palavras (Carvalho, 1999). Este aspeto pode ser ilustrado através de inúmeras atividades, nomeadamente a realização do texto conjunto para o Jornal da Escola sobre a história do “Senhor do Seu Nariz” de Álvaro Magalhães, a construção de um convite coletivo para convidar a sala da educação pré-escolar para a exposição das obras de arte do 3ºE e a criação de uma história para ajudar a associação “Ajudaris” (instituição com cariz social que ajuda crianças e idosos) (cf. anexo 2A.13c)), tendo apenas como base o tema, a solidariedade, o respeito e a união. Através da realização destas atividades, verificou-se, também, uma melhoria não só na capacidade de saber ouvir os colegas, respeitando as suas opiniões, mas também, na criatividade e na imaginação, estimulada pela troca, partilha e diálogo entre os alunos nas correções conjuntas dos textos realizados. Uma outra atividade que reflete o estímulo da capacidade de saber ouvir foi, sem dúvida, a criação de vários mapas conceituais, através dos quais os alunos reuniam diferentes ideias, conhecimentos e experiências relativamente a um tema, alargando o seu campo lexical (cf. anexo 2A.13c)). Efetivamente, esta partilha e troca de experiências permitiu aos alunos construir os seus conhecimentos através das relações estabelecidas, possibilitando uma melhor compreensão dos textos explorados (Ontoria, et al., 1994).

Para além do referido, foram também dadas a conhecer diversas obras de literatura para a infância, de modo a expandir o conhecimento linguístico dos alunos que se demonstrava insuficiente (cf. anexo 2A.13c)). De facto, com a leitura de obras literárias, através da qualidade linguística que apresentam, os alunos adquirem “hábitos de leitura e de capacidades de interpretação dos

textos”, promovendo o desenvolvimento de várias competências (linguística ou gramatical, estratégica, semiológica, sociolinguística, textual ou discursiva, literária) (Lomas, 2003, p.15). Efetivamente, o desenvolvimento destas competências demonstrou-se essencial para alcançar um conhecimento da língua mais complexo. Este aspeto foi visível nas atividades realizadas em que os alunos, tendo como base uma obra literária, elaboraram, em conjunto, um texto à maneira de, ou seja, à semelhança do que contactaram em momentos anteriores, nomeadamente a história “Cá em casa somos...” de Isabel Minhós Martins, que possui características bastante particulares (cf. anexo 2A.7, 2B.5f) e 2B.5d)). Esta obra literária, entre muitas outras utilizadas no decorrer das semanas de estágio, estimulou a curiosidade dos alunos, uma vez que recorre a acontecimentos que não são exatos e que necessitam da ajuda dos alunos para se completarem (cf. anexo 2A.13c)). Pode-se, assim, afirmar que esta obra revela ser uma “porta” para a descoberta de novos conhecimentos, promovendo a reflexão crítica, bem como a imaginação, a inteligência dos alunos e o gosto pela leitura (Sobrino, et al., 1994). Esta grande potencialidade das obras literárias, aliada ao facto de recorrer ao uso das TIC, essencialmente o uso de um avatar (criado através do programa *Voki*), do programa *toondoo* (para a criação de bandas desenhadas coletivas, tendo como base diferentes histórias) e o do programa *storyjumper* para construir o livro *online* da turma tendo como base as características da obra em questão (cf. anexo 2A.13c)), fez com que a atenção dos alunos se focasse mais, despertando o gosto em ouvir boa literatura e, por conseguinte, o gosto pela leitura. O recurso às TIC não surge, assim, de modo descontextualizado, sendo algo significativo e pertinente para os alunos, compreendendo de forma significativa todos os conteúdos e conceitos explorados, tal como Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), consideram ser fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Tal como foi afirmado anteriormente, verifica-se assim, mais uma vez, as potencialidades e as mais-valias do recurso às TIC no ensino.

A atividade referida permitiu, também, o desenvolvimento de diversas competências essenciais para colmatar algumas dificuldades dos alunos ao nível do cálculo mental (cf. anexo 2B.6e)). Através da construção do texto à maneira de Isabel Minhós Martins, foram estimuladas diversas competências, essencialmente o saber interpretar, compreender, escrever, transformar a linguagem corrente em linguagem matemática, saber pensar e raciocinar,

aplicar diversas estratégias, saber explicá-las e refletir sobre o uso das mesmas, com o objetivo de encontrar soluções. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar os seus raciocínios e de ouvir a opinião dos colegas, dando origem a um momento reflexivo bastante significativo. De acordo com Fernandes (2006a, p. 5), é nestes momentos que existe um ambiente favorável para o “desenvolvimento de estratégias pessoais de cálculo e a partilha dialogante e argumentativa” na sala de aula (cf. anexo 2A.13c) e 2B.6f)). Esta sequência de atividades apresenta-se como um exemplo em que se encontra espelhada a necessidade de uma articulação de saberes, integrando a área do português e a área da matemática, visível na planificação e no respetivo mapa de articulação da semana (cf. anexo 2A.8 e 2B.5h)) (Dec. Lei n.º139/2012, de 5 de julho). Nesta encontra-se, também, a área da educação para a cidadania, uma vez que estimula o desenvolvimento do espírito crítico, tornando os alunos mais conscientes das suas atitudes, que é uma das necessidades a desenvolver na turma.

3.2. A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Tal como foi mencionado, uma outra área a incidir nas práticas desenvolvidas no decorrer do período de estágio, foi sem dúvida a educação para a cidadania (cf. anexo 2B.6h)), havendo a necessidade de consciencializar os alunos pelas suas atitudes, bem como as consequências das mesmas. Desta forma, existiram momentos que exigiram um pensamento mais crítico relacionado com o educar para a cidadania, indo ao encontro de um dos princípios delineados pelo PE do AEAS. Segundo, Afonso (2007, p. 13), esta deve ser uma componente do currículo transversal a todas as áreas, a todos os anos e a todos os ciclos, pois o seu objetivo central é “a construção da identidade e o desenvolvimento de uma consciência cívica”, o que é essencial ter em conta para o desenvolvimento integral dos alunos (Perrenoud, 2002). Tal como reforça Estanqueiro (2010, p. 99), há que investir no educar com valores, isto é, numa formação integral dos alunos, de forma a “construir um

futuro de esperança, com pessoas mais livres, mais responsáveis e mais solidárias”.

Ao longo do subcapítulo anterior, foi visível a constante incidência no desenvolvimento de atitudes democráticas na sala de aula, através da construção de práticas pedagógicas que privilegiavam uma “política de diferença, de comunidade, de democracia, com respeito aos princípios de justiça, da igualdade e da liberdade” (Giroux, 1991, citado por Vasconcelos, 2011, p.12), obedecendo aos princípios estabelecidos pelo Movimento de Escola Moderna (MEM) como prioritários (Ferreira, 2011). Deste modo, esta perspectiva de formação democrática, especialmente no que se refere à participação ativa dos alunos em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, bem como à importância da consequente diferenciação pedagógica enquanto prática de integração educativa, inspirou a formanda para o desenvolvimento das suas práticas.

Este princípio encontra-se espelhado em diversas atividades realizadas com a turma em questão. Tome-se como exemplo a atividade em que os alunos propuseram a organização de uma exposição das suas obras de arte (cf. anexo 2B.5p), 5q), 5r) e 5s)). Este momento de discussão, diálogo, partilha de ideias e de sugestões com o objetivo de encontrar a solução mais eficaz de como organizar a exposição, foi crucial para estimular o raciocínio lógico matemático, assim como a capacidade de resolução de problemas, domínios que alguns alunos tinham demonstrado dificuldades ao longo das semanas, tal como é visível nos dados presentes nos instrumentos de verificação de conhecimentos de matemática, construídos pelas formandas (cf. anexo 2B.6e)). Importa referir que se pretendeu valorizar todos os momentos de diálogo com os alunos, uma vez que estes são extremamente ricos, promovendo a problematização e levando a situações de comunicação matemática significativas (cf. anexo 2A.13d) e 2B.8b)). De facto, promoveu-se a estruturação do pensamento e do raciocínio dos alunos, apostando na relação da matemática com o mundo natural e a sociedade, permitindo aos alunos analisar e interpretar os fenómenos do mundo que os rodeia, finalidades consideradas essenciais no ensino da matemática, pelo Programa de Matemática do Ensino Básico (cf. anexo e 2B.6f)) (Damião & Festa, 2013).

Tendo em conta esta necessidade demonstrada pela turma, foi essencial incluir conceitos como o respeito, a união, a diversidade, a amizade, o

companheirismo, o amor, entre muito outros de forma a chamar a atenção para a necessidade de mudança dos seus comportamentos e atitudes. Neste sentido, importa salientar que a turma já tinha construído com a professora cooperante as regras a adotar não só na sala de aula como no exterior. Porém, as formandas acharam pertinente voltar a relembrar a temática. A partir do diálogo, recriaram-se novas regras que os alunos acharam necessárias para o desenvolvimento de um comportamento adequado na sala de aula e no exterior (cf. anexo 2B.5i), 5j) e 5l)). Depois de discutidas e analisadas todas as regras criadas, estas foram registadas num cartaz, recorrendo ao programa *glogster*, que possibilitou uma maior dinâmica e interação na sua construção, o qual foi assinado por todos os alunos da sala, de modo a tornar aquele “acordo” mais realista e significativo para os alunos (cf. anexo 2A.13e)). A utilização do programa permitiu, ainda, a sua colocação na página do *moodle*, transmitindo uma imagem dinâmica e inovadora das práticas da sala de aula, possibilitando uma interação direta com a família, aproximando-a da vida escolar dos seus educandos.

Neste contexto, desenvolveram-se diversas atividades que tinham como grande objetivo estimular as crianças a ouvir, a esperar, a partilhar e a respeitar as opiniões dos outros, com o intuito de valorizarem a importância do diálogo, das interações pessoais, do trabalho de equipa e do espírito de grupo (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), indo ao encontro do PE e do PTT a ser desenvolvido na sala de aula, tal como foi referido anteriormente. Verificou-se, assim, que eram os próprios alunos, muitas vezes, que invocavam o “acordo” assinado quando reparavam que alguma das regras não estava a ser cumprida, essencialmente a que se destinava a respeitar os outros enquanto estavam a falar. Também, o facto de se ter introduzido uma nova disposição e forma de trabalho na sala de aula, o trabalho em grupo, gerou um grande entusiasmo por parte dos alunos (cf. anexo 2A.13e)). Contudo, a constante chamada de atenção para as regras construídas e para o “acordo” assinado, fez com que gradualmente os alunos fossem ganhando consciência de que para atingirem o sucesso na atividade era necessário respeitar o que estava postulado. Esta atitude também se verificou na construção dos textos coletivos como já foi referido, visto que os alunos tinham que se respeitar uns aos outros para que a realização da atividade fosse possível. Tome-se como exemplo, a história elaborada em conjunto intitulada “O valor da Amizade”, através da

qual foi possível verificar que os alunos tinham compreendido a necessidade e a importância dos conceitos explorados, especialmente o respeito, a união e a amizade, na medida em que as ideias e as opiniões refletiam uma compreensão profunda de cada um destes termos (cf. anexo 2A.13c)).

Para uma melhor compreensão dos conceitos referidos, as formandas optaram por integrar nas práticas pedagógicas desenvolvidas momentos dedicados à concretização de conceitos como a união, o trabalho em equipa e o espírito de grupo para o alcance de um objetivo comum. Este aspeto encontra-se ilustrado nas atividades de expressão motora desenvolvidas, em que os alunos dinamizaram diversos jogos onde a entajuda era necessária para alcançar o objetivo pretendido, aspeto essencial a ter em conta nestas idades (ME, 2004a). Inicialmente, os alunos demonstraram dificuldade em cooperar com os colegas, desrespeitando as regras estabelecidas para o cumprimento do objetivo de jogo, pelo que não concluíram com sucesso as atividades. Porém, estas práticas foram desenvolvidas mais do que uma vez, verificando-se uma progressiva evolução, na medida em que os alunos procuraram realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras, alcançando o objetivo do jogo (cf. anexo 2A.13e)).

De modo a reforçar tais princípios, foram ainda desenvolvidas práticas pedagógicas que englobavam a expressão musical. Tome-se como exemplo uma atividade que envolvia a aprendizagem da canção “Um mundo inteiro a cantar”, em que a letra transmitia uma mensagem para um mundo melhor (cf. anexo 2B.5q)). Seguindo a linha de pensamento de Gordon (2000) que vai de acordo com o defendido pela formanda, é através da expressão musical que os alunos desenvolvem inúmeras competências, nomeadamente a nível musical, sentimental e emotivo, mas também, a nível linguístico e comunicativo. De acordo com Cardoso (2013), a expressão musical tem um importante papel na formação da pessoa, uma vez que, além de ajudar a adquirir sensibilidade aos sons, desenvolve diversas qualidades, como a concentração, coordenação motora, socialização, respeito a si e ao grupo, disciplina e outras características que colaboram na formação do indivíduo. Todos estes aspetos foram visíveis no decorrer da atividade, uma vez que os alunos ao terem que memorizar a canção, integrando gestos e sons, desenvolveram a atenção e a concentração. Também, quando foi apresentada uma partitura musical que envolvia não só a leitura rítmica como também a manipulação de instrumentos musicais

convencionais, os alunos demonstraram desde logo muito entusiasmo e envolvimento da atividade, concentrando-se em fazer o melhor para concluírem a tarefa com sucesso, ou seja, tocarem a música todos juntos. Desta forma, foi estimulada a consciência rítmica de cada aluno, integrando também o trabalho em equipa e o espírito de grupo. O facto de se ter gravado a audição ativa da música “Um mundo inteiro a cantar”, permitiu um maior empenho na realização da tarefa, no sentido de ouvir o resultado final, o qual foi bastante satisfatório para os alunos, apresentando sugestões de melhoria para a segunda execução da mesma tarefa (cf. anexo 2A.13e)).

O grande envolvimento por parte dos alunos foi, também, notório na realização da dramatização da história “As cores” de Orey e Orey relacionada com a época natalícia (cf. anexo 2B.5m), 5n) e 5o)). Nesta atividade, os alunos tiveram que se organizar, sob orientação das formandas e da professora cooperante, no sentido de criarem uma dramatização, tendo em conta todos os aspetos que lhe estão associados, essencialmente os adereços, os cenários, as personagens e as falas (cf. anexo 2A.13e)). Sublinhe-se que as atividades dramáticas são essenciais na educação, na medida em que os alunos adquirem conhecimentos a imitar, a interpretar, a repetir e a representar (Freinet, 1975). De facto, a formanda verificou que os alunos ao interpretarem os textos fornecidos encaravam-nos como experiências suas, invocando expressões faciais e gestuais suas conhecidas, para interpretar a sua personagem da melhor forma possível. Assim, demarca-se a importância do papel da formanda em todo este processo, ao fornecer “um meio rico, convidativo e motivador [, colocando à disposição do aluno] todo o material, os instrumentos e os meios de expressão que lhe permitirão efetuar as inúmeras experiências teatrais (Gauthier, 2000, pp. 12-13). Todo este processo integrou momentos de diálogo, de partilha, de negociação e de troca de opiniões e de ideias, valorizando o trabalho de equipa e o espírito de grupo para a concretização da dramatização. Em acréscimo, a formanda colocou perguntas e questões, de forma a estimular uma discussão ativa, permitindo que os alunos se envolvessem em processos mais complexos de estruturação do pensamento, tal como Gauthier (2000) considera ser fundamental. Todavia, importa salientar que esta atividade envolveu não só a área do português e a da expressão dramática, como também a área de expressão plástica, essencialmente na exploração e manipulação de diferentes materiais para a

construção dos adereços e dos cenários. Segundo Eisner (2008), momentos que possibilitem a estimulação dos alunos para a exploração dos limites da sua imaginação, da criatividade e da sua originalidade, descobrindo novas sensações, relações, interações e emoções, são, sem dúvida, essenciais para um desenvolvimento equilibrado dos alunos, alertando a formanda para o contributo da arte na educação (cf. anexo 2B.6j)).

Neste sentido, foi através do jogo, ou seja, da realização de atividades lúdicas como as referidas, que se tornou possível a construção da noção, do sentimento e da valorização do espírito de grupo. De facto, a formanda procurou desenvolver atividades que valorizassem o jogo, o lúdico, como um elemento integrador e integrante no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, através do jogo, os alunos aprendem a lidar com o mundo, vivenciando diversas experiências que possibilitam o seu desenvolvimento a vários níveis, englobando aspetos cognitivos, afetivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais, o que permitirá que atinjam níveis superiores e mais complexos do pensamento (Papalia, Olds & Feldman, 2001). É neste sentido que, tal como defende Kishimoto (1999), o jogo deve fazer parte do mundo dos alunos, visto que nestes momentos eles aprendem, compreendem, socializam-se com facilidade, apreendem o espírito de grupo, aprendem a ouvir e a tomar decisões, indo ao encontro dos princípios defendidos pela perspetiva construtivista (Jonaert, 2012). De facto, esta estratégia evidencia, mais uma vez, que o aluno deve ser o construtor dos seus conhecimentos, assumindo um papel de agente ativo em todo o processo (Coll et al., 1999). Para além desta vertente do construtivismo, destaca-se a importância das relações e de um ambiente social, que possibilite a “troca com outros sujeitos e consigo próprio”, interiorizando novos conhecimentos, papéis e funções sociais (Pinto, 2002, p.300). Surge assim a importância de atuar, segundo os princípios defendidos por Vygotsky, destacados no primeiro capítulo, na ZDP dos alunos, estimulando-a para atingir níveis de pensamento mais complexos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Por esta razão, destaca-se a importância de valorizar a aprendizagem cooperativa no ensino, construindo ativa e coletivamente o conhecimento (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Desta forma, por todos os aspetos mencionados, o jogo, tal como se verificou, é uma estratégia importante no desenvolvimento dos alunos, pois propicia a descentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do

conhecimento. Também, por ser realizado de uma forma livre de pressões e avaliações, cria um ambiente propício para a investigação, para a exploração e para a busca de soluções (Kishimoto, 1999). De acordo com o Dec. Lei nº 241/2001 (anexo n.º1, III, 2, alínea i), quer os educadores de infância como os professores devem, efetivamente, “organiza[r] jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento [e aceitação] das regras”, a negociação, a cooperação, para atingir um mesmo objetivo.

Por todos os motivos, a formanda vê o lúdico como uma estratégia que contribui para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, essencialmente na qualidade da educação, propiciando um maior sucesso dos alunos. Assim, optou-se por desenvolver diversos jogos que permitiram a construção e o desenvolvimento de diversas competências, comprovando os princípios teóricos explanados. Tome-se como exemplo o jogo da gramática (cf. anexo 2A.13e)), o qual era apresentado aos alunos em formato digital. Nesta atividade, os alunos, em grupos, tiveram de desenvolver um conjunto de tarefas relacionadas com alguns aspetos da gramática, essencialmente a flexão em número e em género, as classes gramaticais, a translineação, os sinónimos e os antónimos e a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica. O facto de todos resolverem as tarefas sorteadas possibilitou a criação de um ambiente propício ao diálogo e à partilha, permitindo que todos os alunos compreendessem os conteúdos abordados, trabalhando em equipa. Também, os diversos jogos de manipulação relativos a vários conceitos matemáticos, nomeadamente o jogo do mercado, o dominó, a batalha naval, as cartas matemáticas e o loto (cf. anexo 2A.13e)), estimularam não só o cálculo mental dos alunos, concretizando determinados conceitos matemáticos abstratos e complexos, mas também o espírito de grupo da turma, visto que todas as estratégias encontradas eram analisadas e discutidas em grande grupo. Importa ainda referir, também, o jogo desenvolvido com a turma relacionado com a área do Estudo do Meio, essencialmente o “Quem quer ser ás do corpo humano?” e o “Quem quer saber cuidar do corpo?” (cf. anexo 2A.13e)). Ambos os jogos proporcionaram um ambiente de partilha de ideias e troca de conhecimentos relativos aos conteúdos explorados nas aulas, com o intuito de alcançar a resposta correta em conjunto, levando a uma melhor compreensão dos conceitos (cf. anexo 2B.6g)). Outro momento que destaca o trabalho de

equipa e a construção do espírito de grupo é no jogo realizado com a turma denominado de “Mundo das Expressões”, que tinha como objetivo integrar todas expressões (plástica, dramática, musical e motora), englobando as suas particularidades e realçando o seu contributo como estratégia de consolidação de vários conceitos trabalhados nas diversas áreas (português, estudo do meio e matemática). Nesta atividade, foi visível o envolvimento e a interação ativa dos alunos, durante a sua realização, havendo alunos em que a sua criatividade, imaginação e agilidade de pensamento e de resolução de problemas foi surpreendente. Tome-se como exemplo o caso de um aluno que através do desenho tinha que representar a palavra que lhe saíra, neste caso a palavra foi “corpo humano”. O aluno invocou os seus conhecimentos relacionados com a palavra em questão, desenhando a silhueta de um corpo humano que logo chamou a atenção dos restantes colegas, descobrindo de que palavra se tratava (cf. anexo 2A.13e)). Através deste exemplo, é possível notar que, de facto, os alunos através de momentos de jogo desenvolvem várias competências, essencialmente a criatividade e a imaginação.

Importa salientar que todos estes momentos eram acompanhados com uma folha de tarefas, na qual os alunos registavam todos os passos (cf. anexo 2A.13e)). Desta forma, a formanda verificou que o registo em algumas atividades foi essencial, visto que potenciou a sistematização das aprendizagens efetuadas, levando a uma maior compreensão do que era dito. Sublinhe-se, também, a mais-valia da utilização do quadro interativo na sala de aula, uma vez que foi graças a este recurso que se realizaram os jogos em grande grupo mencionados, assegurando o envolvimento, o empenho, a motivação dos alunos e, por conseguinte, o sucesso da sua realização (Flores, Peres & Escola, 2009).

Assim, verificou-se, tal como afirma Zabalza (2001, p.57), a educação melhora quando se realiza em equipa, de forma cooperativa e colaborativa, “havendo uma maior implicação dos sujeitos em objetivos coletivos do que naqueles meramente individuais”. Deste modo, estes momentos promovem também a aprendizagem da vida democrática, favorecendo a livre expressão, a participação ativa e a negociação, o que é essencial desenvolver nestas idades, fundamentalmente nesta turma (cf. anexo 2B.6i)).

Segundo Cardoso (2013), um dos pilares do conhecimento relativo à Educação para a Cidadania deve ser a ligação permanente com a sociedade,

com a comunidade, ou seja, com a realidade e o quotidiano dos alunos (Delors et al., 1998). Desta forma, a formanda desenvolveu uma atividade que envolvia um contacto direto com um elemento da comunidade, nomeadamente um enfermeiro. Esta visita surgiu de forma contextualizada, visto que nas aulas de estudo do meio, os alunos estavam a explorar conteúdos relacionados com os primeiros socorros. Esta atividade demonstrou-se bastante pertinente e relevante, na medida em que se proporcionou um ambiente de bem-estar e positivo para a troca de experiências, de ideias e de opiniões relacionadas com o tema (cf. anexo 2A.13e)). De acordo com o explanado no Dec. Lei n.º 240/2001 e no Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, a formanda defende que se deve valorizar a interação com elementos da comunidade, desenvolvendo uma predisposição para a construção de aprendizagens. De facto, os alunos demonstraram grande interesse em colocar questões e partilhar experiências, de forma a dar a conhecer todas as suas preocupações relativas à temática abordada, evidenciando o gosto em descobrir e saber mais, o que foi possível graças à vinda de um elemento da comunidade. Tal como refere o Programa de Estudo do Meio do 1º CEB (ME, 2004, p. 102), é essencial que os alunos identifiquem e conheçam o meio que os rodeia e “os problemas concretos da sua comunidade” para colaborem em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida, de forma cada vez mais consciente e refletida.

A formanda pretendeu, também, desenvolver práticas que estimulassem comportamentos cívicos e de cidadania na turma, uma vez que mostravam uma certa carência a este nível. Deste modo, tendo em conta que alguns alunos se deitavam muito tarde, desfrutando de horas insuficientes de sono, denotando-se repercussões na escola, a díade relacionou esta necessidade com o conceito matemático relativo à medida, mais precisamente o tempo e as horas (cf. anexo 2B.5c), 5d) e 5e)). Para tal, a díade apostou numa abordagem mais pessoal e com maior significado para os alunos, contextualizando as temáticas referidas com as suas horas de sono. Verificou-se que o conceito de tempo ao ser demasiado complexo, exigia uma abordagem em que os alunos se sentissem envolvidos direta e ativamente para se efetuar uma verdadeira compreensão e aprendizagem do conceito. Tal como reforçam Sebastião e Silva (1977), citado por Fernandes (2000, p.148) “o professor deve estar atento às vivências significativas dos estudantes e não deve descurar os problemas ligados aos interesses, realidades naturais e sociais da criança”, pois esta

interessa-se mais por tarefas que se aplicam em situações reais e concretas. De facto, foi evidente para a formanda que a ligação ao quotidiano e às experiências dos alunos, possibilitou uma melhor compreensão dos conteúdos. Deste logo, a motivação dos alunos para as tarefas a realizar despertou pelo que permitiu que estes se implicassem genuína e profundamente em todas elas, construindo assim aprendizagens mais significativas. Tome-se como exemplo, o facto de, na atividade que envolvia o reconhecimento e a descoberta das funcionalidades de determinados instrumentos de medição, aquele que a formanda pensava suscitar mais dúvidas (a corda), foi de fácil compreensão para um dos pares, na medida em que este incluía uma aluna que frequentava os escuteiros. Esta, ao associar o instrumento às suas experiências e vivências pessoais, desde logo percebeu como funcionava o instrumento, partilhando as suas descobertas com os restantes colegas. Confirmou-se, também, a necessidade de grande parte dos alunos concretizarem a medição do tempo através da manipulação, da interação e da experimentação dos vários instrumentos de medida (cf. anexo 2A.13d)). Estes momentos de manipulação, de experimentação e de contacto informal com os instrumentos de medição do tempo, foram cruciais, pois permitiram uma melhor compreensão dos conceitos abordados, estruturando e adquirindo um pensamento cada vez mais abstrato (Matos & Serrazina, 1996; Ponte & Serrazina, 2000). A experiência torna-se assim um momento significativo para a aquisição de conhecimentos, ou seja, é através da prática que compreendem e aprendem (Morin, 2002). Só desta forma é que se abrem portas à autoconfiança, encorajando os alunos a embarcar noutras descobertas, progressivamente mais autónomas, complexas e conscientes (Freinet, 1983). Verifica-se, assim, mais uma vez, as mais-valias associadas ao facto de “mergulhar [a matemática] na vida real” (Caraça, 2000, p.14).

Importa aqui destacar o papel mediador das formandas e da professora cooperante no decorrer da atividade, no sentido de esclarecer possíveis dúvidas, orientar o processo e contribuir para a construção de aprendizagens consistentes. Durante a atividade foi fundamental a constante interação com os alunos, através da circulação pela sala, de *feedbacks* e de reforços positivos e de encorajamento que permitiram o desenvolvimento de sentimentos de autoconfiança e autoestima, bem como laços de afetividade, aspetos

fundamentais a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem (Arends, 2008; Cardoso, 2013).

No sentido de consciencializar e de colocar os alunos a refletir sobre determinados problemas da sociedade que se traduziam em comportamento pouco corretos, essencialmente relacionados com a reciclagem, com o desperdício de água, de eletricidade, de comida, entre muitos outros, assim como as consequências de todos estes atos, foram desenvolvidas atividades que atuassem nesse sentido. Desta forma, divulgaram-se determinados vídeos de sensibilização, que refletiam a realidade vivida, permitindo a construção de opiniões conscientes e críticas dos problemas que afetam o mundo que os rodeia (cf. anexo 2A.13e)). Note-se, que a formanda optou por dar espaço aos alunos para interpretar, analisar, comentar, refletir e partilhar experiências por eles vividas, após a visualização de determinados comportamentos espelhados nos vídeos selecionados. Estes, na sua maioria, compreenderam a necessidade de uma mudança de atitude perante determinados comportamentos, essencialmente deitar lixo para o chão, ato que muitos alunos faziam. Por este motivo, de forma a sistematizar e a tornar visível todo este processo de construção, a díade propôs a realização de um cartaz de sensibilização para o respeito e para a união de todos (cf. anexo 2A.13e)).

Efetivamente, ao longo de todas as semanas de estágio, a formanda concluiu que a educação para a cidadania é transversal a todos os domínios e áreas do saber, apesar de estar definido um momento no horário para o desenvolvimento de atitudes cívicas, intitulado de OF (Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). É essencial a formação e o desenvolvimento do “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2º artigo, 5º parágrafo).

Ao longo de todo este processo, destaca-se, mais uma vez, a cooperação essencial entre a díade e a professora cooperante. Só desta forma, foi possível refletir acerca das evidências observadas, com o intuito de tomar decisões adequadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, dinamizando atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e que permitissem a construção de aprendizagens que os vão acompanhar ao longo de toda a vida (Formosinho & Machado, 2009).

METARREFLEXÃO

Como forma de finalizar o presente relatório torna-se crucial refletir sobre o contributo dos períodos de intervenção, aliado a uma simultânea formação teórica, para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da formanda.

Deste modo, é de realçar que este momento de estágio no 1º CEB, assim como o na Educação Pré-Escolar (cf. anexo 1), proporcionou à formanda a construção de um saber social pela partilha e vivência de experiências, pelo contacto com diferentes realidades, participação e cooperação com diferentes instituições e pelas interações estabelecidas com todos os intervenientes da comunidade educativa (professores, educadores de infância, alunos, auxiliares, diretores, encarregados de educação, entre outros). De acordo com Formosinho (2009, p. 10), “a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola”, sendo esta mais positiva pela boa receção de todos, nomeadamente orientadores cooperantes e crianças, demonstrando-se, sem dúvida, uma mais-valia para a integração da formanda quer na instituição, quer no grupo, facilitando, de certa forma, a cooperação entre todos (Marcelo, 2009).

Por conseguinte, importa ressaltar que desde o início do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que a formanda percebeu que iriam ser abordadas questões intrigantes e pertinentes que refletiam sobre o atual conceito de educar. Neste sentido, ao longo dos semestres, a formanda apercebeu-se, pela teoria tratada e pela prática vivida, da evolução do conceito de educação, assim como a importância do papel de todos os intervenientes neste processo educativo. Para além do referido, foram exploradas temáticas desafiadoras com que as futuras docentes se depararão na prática, enquanto futuras profissionais da educação, nomeadamente a importância do processo de investigação-ação que promoverá um crescimento contínuo e atualizado das docentes, do trabalho em equipa que nos ajudará a ultrapassar desafios com mais qualidade e eficiência, da deontologia e da ética na profissão docente, do conceito de diferenciação pedagógica, de construtivismo, de criatividade e inovação, das potencialidades dos recursos

TIC, da flexibilidade do currículo, da importância do lúdico, da utilização eficaz do manual escolar, entre muitos outros aspetos. Todos os temas levantados foram, na opinião da formanda, relevantes e pertinentes uma vez que, hoje em dia, cada vez mais se dá valor à pluralidade e heterogeneidade presente nos grupos (Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Paralelamente, é fundamental desenvolver estratégias diversificadas que respondam da melhor forma possível a todas as necessidades, características e interesses dos alunos, sendo essencial ir para além do uso do manual escolar (Arends, 2008).

Por este motivo, a formanda acredita que é uma mais-valia todo o período de estágio (Educação Pré-escolar e 1º CEB) ser acompanhado por uma formação mais teórica, onde são lembrados, explorados, construídos e questionados determinados conhecimentos fundamentais, com o intuito de intervir da melhor forma possível nos diferentes contextos educativos. Também, o facto de, nestas formações teóricas se incluir a partilha de diversas dúvidas relativas aos diversos contextos de intervenção, leva à mobilização dos mais variados temas para a prática, sendo um momento valioso em toda a formação. Desta forma, foram dados a conhecer novos problemas do quotidiano escolar, sendo apresentadas novas soluções, novas estratégias, novos recursos que irão influenciar positivamente as ações futuras da formanda, promovendo o processo de construção da identidade profissional (Nascimento, 2007). Posto isto, e segundo o Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, é fulcral que exista uma boa formação de professores, com vista a um ensino de qualidade nos diferentes níveis educativos, investindo num desenvolvimento de conhecimento a todos os níveis (científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos) (Formosinho, 2009).

Neste seguimento, ao longo do referido mestrado, a formanda foi reconhecendo a importância de uma articulação entre a teoria e a prática, isto é, a exploração, a pesquisa e a investigação de teorias consistentes baseadas em autores conceituados que possibilitaram a estruturação mais sólida e com maior rigor científico e metodológico das práticas desenvolvidas pelo par pedagógico. Reconhece, ainda, as potencialidades e as vantagens do processo reflexivo, na medida em que é através destes momentos interpretativos, analíticos e críticos que a formanda foi atribuindo sentido às práticas construídas (praxeologia), sendo este um processo fundamental na profissão docente (Marcelo, 2009).

Sublinhe-se, desta forma, o valor do processo de investigação-ação, uma vez que o educador de infância/professor observa criticamente, conhece, interpreta e analisa, com o intuito de agir de forma cada vez mais adequada e adaptada (Máximo-Esteves, 2008). Seguindo esta linha de pensamento, na formação inicial deve-se privilegiar o processo de investigação-ação, na medida em que este é uma estratégia facilitadora do desenvolvimento de um pensamento reflexivo, promovendo, assim, um posicionamento crítico e investigativo face à prática (Marcelo, 2009; Moreira, 2000). É através deste longo e complexo processo que se sente a necessidade de recorrer à interpretação, à análise crítica, à reflexão da ação e à comunicação e partilha de saberes/experiências, negociando decisões e clarificando intenções que levam a uma estruturação de uma profissionalidade cada vez mais consciente, reflexiva e autónoma. Tal como reforça Alarcão (1996), este processo não se deve esgotar na ação do docente, sendo um processo que deve decorrer ao longo de toda a vida profissional, na medida que é através deste que se constrói a identidade profissional (Nascimento, 2007). Deste modo, é muito importante o desenvolvimento destas capacidades que integram o processo de investigação-ação, pois “quanto maior for a capacidade de reflexão” maior será “a capacidade de autonomização” (Alarcão, 1996, p. 5). Só assim é que o docente tem um papel ativo na Educação, uma vez que se sente capaz de gerir o seu próprio trabalho, tomando decisões com responsabilidade, conhecendo as suas consequências, ou seja, tomando as “rédeas do comando” quanto a decisões relacionadas com o modo de trabalhar no seu espaço de trabalho, isto é, a sua sala (Dec. Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro). Tal como foi explorado anteriormente, conclui-se que a tarefa do educador de infância não é única e exclusivamente preparatória, assim como a do professor não é a de ensinar a ler, escrever e contar. Atualmente vive-se numa sociedade com ritmos de mudança muito acelerados, que exige continuamente novas aprendizagens e que, ao dispor de múltiplos saberes, “requer dos alunos e professores uma integração e relativização de conhecimentos que vai para além da mais simples e tradicional reprodução dos mesmos” (Pozo, 2002, p. 89).

No que concerne à construção e realização dos relatórios de estágio, bem como das narrativas individuais e colaborativas, dos guiões de pré-observação e dos registos dos diários de bordo, todos eles foram, sem dúvida, uma mais-valia em todo o processo de formação, pois permitiram a conversão do

pensamento em narrativa, expressando as perspetivas pessoais adotadas, tendo como base as teorias exploradas criticamente. Deste modo, nestes instrumentos verifica-se um trabalho reflexivo que permite expor, explicar, interpretar, relacionar, comparar e clarificar todas as ideias que sustentam a ação desenvolvida. Tal como reforça Zabalza (1994), estes instrumentos levaram a formanda a construir aprendizagens bastante significativas através da narração, visto que ao narrar está-se a reconstruir o pensamento da atividade profissional, refletindo sobre o que se fez, o que se podia ter feito e o que se podia melhorar, adotando um pensamento mais crítico e aprofundado sobre a prática (Sá-Chaves, 2005). Por conseguinte, destaca-se, uma vez mais, a estreita relação da teoria com a prática, uma vez que a elaboração destes documentos representa uma compreensão integrada e integradora das dimensões teórica e prática do conhecimento (Sá-Chaves, 2000).

Todavia, é de realçar que o processo nos dois contextos desenrolou-se de forma partilhada, dialogada e cooperada, promovendo momentos de verdadeiro trabalho de equipa e possibilitando a descoberta e o reconhecimento de novos conceitos como a confiança, a partilha, o respeito mútuo, a troca de ideias e de conhecimentos, assim como a reflexão sobre as diferentes visões, permitindo, assim, uma contribuição individual para uma construção coletiva (García, 2002; Silva, 2000). Neste sentido, importa referir a relação pedagógica que envolveu não só a formanda e o seu par pedagógico, como também a educadora e professora cooperante, a restante equipa educativa, as restantes colegas de turma e a supervisora institucional. Assim, realça-se, ainda, a importância da prática pedagógica supervisionada, uma vez que esta constitui um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem”, tanto profissional como pessoal (Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, p.1321), proporcionando ambientes propícios para a comunicação dialógica, tónica reconhecida neste mestrado por todo este trabalho de grupo e de cooperação no desenvolvimento de experiências mais conscientes e significativas, estimulando a compreensão e a qualidade (Perrenoud, 2000). Deste modo, tal como reforça o Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é através de um trabalho de cooperação que se enriquece a formação tanto a nível pessoal como profissional, privilegiando o respeito-mútuo, a confiança, a partilha de saberes, de experiências e de ideias que levam a uma melhor qualidade das atitudes pedagógicas adotadas (Hargreaves, 1998). Neste

contexto, todos os dados observados e todas as questões emergidas da prática foram partilhadas, com o intuito de, em conjunto, serem sujeitos a uma reflexão, tendo em vista a construção de aprendizagens significativas para todos os envolvidos (alunos, crianças, formandas, professora e educadora cooperante, entre muito outros).

De destacar que, ao longo dos períodos de estágio mencionados, a formanda pretendeu construir práticas pedagógicas conscientes, flexíveis e inovadoras, atendendo às necessidades e às exigências que emergiam do contexto. Evidencia-se, assim, o processo de investigação-ação, na promoção da capacidade reflexiva e da construção de um olhar mais atento e crítico, levando a mudanças, transformações e reformas nos sistemas de ensino, tendo sempre em vista uma melhor qualidade na educação (Barroso, 2005; Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Por conseguinte, a formanda tem consciência de que foi construindo uma atitude cada vez mais reflexiva, questionando criticamente os dados observados e as ações desenvolvidas, que transformou e melhorou as suas práticas ao longo dos períodos de estágio, tal como foi visível na avaliação reguladora e final de ambos os momentos de estágio. Efetivamente, a formanda, juntamente com o seu par pedagógico, foi incluindo nas práticas desenvolvidas estratégias e recursos diversificados, inovadores e criativos, uns que tiveram um impacto bastante positivo nas crianças. Por conseguinte, a formanda acredita que é com as vivências experienciadas que se observa e avalia a adequabilidade e a pertinência das estratégias utilizadas, construindo práticas mais fundamentadas, conscientes, refletidas e adaptadas.

Por todos os motivos mencionados, a formanda defende que a profissão de Educador/Professor está em constante evolução, pois a aprendizagem não finaliza com a formação inicial, mas inicia nesta etapa, desenvolvendo-se ao longo de toda a vida. Sublinhe-se, desta forma, a importância do presente mestrado na preparação das futuras educadoras/professoras para os desafios atuais e futuros. Contudo, é fundamental ter consciência de que perante uma sociedade em constante evolução torna-se essencial (re)estruturar, ampliar, aprofundar e melhorar as competências, tanto profissionais e pessoais, dando resposta aos desafios que a profissão exige.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA, 1994.
- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolas...Boas práticas*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- Albuquerque, C. (2010). Processo de Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, 55-71, 2010.
- Almeida, L., Leite, C. & Fernandes, P. (2010). O governo das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal: Legislação e vivências dos professores. *Práxis Educacional: Vitória da Conquista*, 6 (9), 57-76.
- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora, 2007.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores, 2006.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- Arrends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill, 2008.
- Baptista, A; Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cachapuz, A. (2004). *Saberes básico como competências de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004.
- Caraça, B. (2000). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. (3.^aEd.). Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2013.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>. Acedido a 1 de dezembro de 2014.
- Cobo, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col lecció Transmedia XXI.
- Coll, C. et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para a Educação do século XXI*. *Revista de Educação, XVIII (1)*, 5-22.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Brasil: Cortez Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade – Ciências da Educação. Porto: Plural Editores, 2010.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora, 1998.

- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 5-17, 2008.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2010.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, A. (2006). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto Ser Mais: Educação para a Sexualidade* (Online), 69-79. Acedido a 20 de novembro de 2014, disponível em nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf_/tese_completa.pdf.
- Fernandes, D. (2000). *Aprender Matemática com Calculadora e Folha de Cálculo*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Fernandes, M. (2006a). *Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico*. Universidade de Aveiro, 2006a.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod, São Carlos*, 17(2), 421-431.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. (3ª. Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2011). *Inovação educativa – Modelos curriculares e produção de mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação. Tese de Mestrado.
- Flores, P. & Escola, J. (2007). Interatividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *SIIE'2007*, 14, 235-240.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768-780). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando com TIC. In J. Rodríguez, C. Fernandez & D. Gonçalves (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-97). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard & M. Horsley (Org.). *Digital Textbooks: What's new?* (pp. 275-295). Universidade de Santiago de Compostela: IARTEM.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal Democrático. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado (Org.). *Políticas Educativas e Autonomia das escolas* (pp. 31- 64). Lisboa: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Programa Educação para Todos. Cadernos PEPT 2000 (21). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. & Pires, E., (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Lisboa: Edições ASA, 1991.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, E. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Furlanetto, E. (2000). Formação de Professores: desvelando os símbolos para pesquisar interdisciplinarmente. In M. Roldão, & R. Marques (Org.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 151-164). Porto: Porto Editora, 2000.
- García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva, 2000.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Gracia, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10 (1), 63-90.
- Gravito, A. et al. (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Hamido, G. (2000). Flexibilidade Precisa-se: De como (sobre)vivem os dotados na Educação. In M. Roldão, & R. Marques (Org.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 59-88). Porto: Porto Editora, 2000.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Howard, G. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Instituto Nacional de Estatística, 2001. *Censos 2001*. Acedido em 7 de outubro de 2014, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicadores.
- Junta de Freguesia (2014). *História*. Acedido em 10 de outubro de 2014, em <http://www.jf-aguassantas.pt/freguesia/historia/>.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. In *Educação*, 31 (1), 21-29, 2008.
- Jonaert, P. (2012). *Competências e socio construtivismo*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Kishimoto, T. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- Lessig, L. (2005). Meros copistas. In M. Castells & G. Cardoso (Org.). *A sociedade em rede – Do conhecimento à acção política* (pp. 237 - 248). Lisboa: Centro Cultural de Belém, 2005.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras*. Porto: Edições ASA.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas (Org.). *O valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 109-155) Porto: Edições ASA.
- Mafra, A. & Flores, P. (2010). Utilização do Podcast no desenvolvimento da leitura no 1º ciclo do ensino básico. In *Questões Curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro: Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas*, pp. 4358-4373. Porto: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Monteiro, A. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.
- Moreira, M. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas, um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.
- Moreira, V. (2000a). *Escola do Futuro: Sedução ou Inquietação? – As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.

- Morin, E. (2002). *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM, 2007.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7 – 14). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll et al. (Org.). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149) Porto: Edições ASA.
- Ontoria, A. et al. (1994). *Mapas conceptuais, uma técnica para aprender*. Rio Tinto: ASA.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, XXXIX (137), 383-400, 2009.
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pereira, F., Carolino, A. & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219, 2007.
- Perraud, M. (2009). *Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pinela, A. (2010). *Organização e Desenvolvimento Curricular: Planificação da Prática Lectiva*. Lisboa: Sítio do Livro.

- Pinheiro, N; Silveira, R. & Bazzo, W. (2007). Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do enfoque CTS ara o contexto do ensino médio. *Ciência e Educação* (Online), 13,(1), 71-84. Acedido a 9 de novembro de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>, 2007.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De facto Editores, 2014.
- Ponte, F. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- Ponte, J. & Canavarro, A. (1997). *Matemática e novas tecnologias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pozo, J. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Reis, P. (1995). Os Mapas de Conceitos como Instrumento Pedagógicos. *Revista de Educação: Perspetivas e Experiências dos Professores*, 1, 114-125.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Colecção Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, D. & Moreira, M (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s)* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, 1999a.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Porto: Porto Editora; 2009.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolio” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Schommer, P. (2005). *Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre a Universidade e Sociedade*. Tese de doutoramento – Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, acessado a 13 fevereiro de 2015.
- Silva, C. (2001). *Projecto Lethes/Peneda Gerês: uma investigação histórica*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2001.
- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Porto Alegre.
- Sobrinho, G. et al. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll et al. (Org.). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições ASA.
- Sousa, F. (2000). Formar Educadores para a Diferenciação Curricular e para a Equidade. In M. Roldão, & R. Marques (Org.). *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 89-100). Porto: Porto Editora.

- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, XIX, 793-822, 1983.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Porto: Bertrand Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Zabalza, M. (1999). Diversidade e Currículo Escolar: qué condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. In M. Mendes, *FORUM Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 93-119). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA, 2000.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores, 2001.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Damião, H. & Festa, I. (2013). *Programa Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- 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 do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 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. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294/2002 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª 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 75/2008 de 22 e abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico 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. Segunda

alteração ao decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril que pretende garantir e promover o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 146/2013 de 22 de outubro. Diário da República n.º 204/2013 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Complementa o regime aprovado pelos Decretos-Leis n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro e 220/2009, de 8 de setembro.

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º 5306/2012, de 5 de abril. Diário da República n.º 77/2012 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Reformulação das metas de aprendizagem.

Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. Diário da República n.º 109/2012 – 2ª Serie. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola.

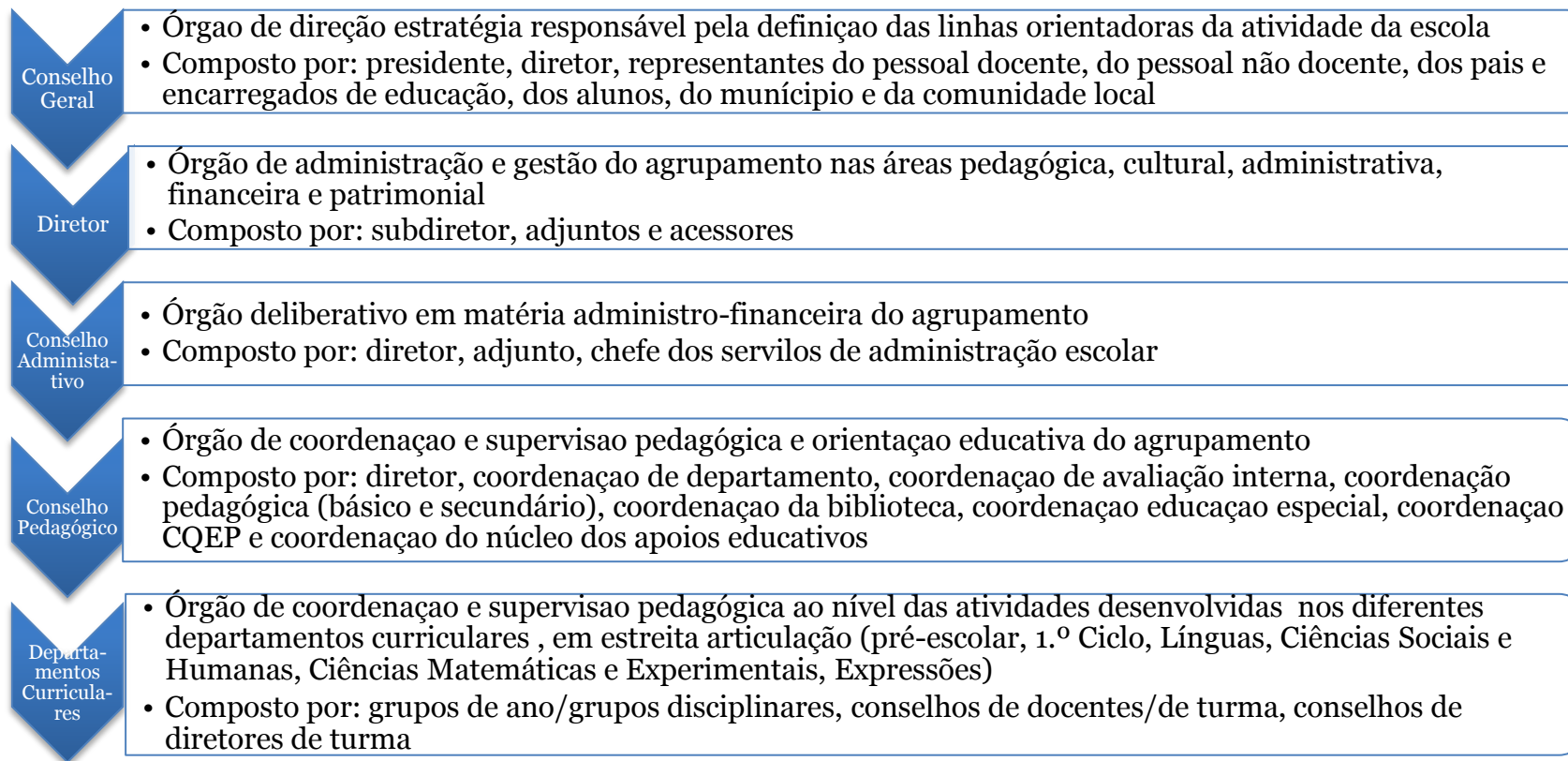
- Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. *Incrementação progressiva da descentralização de competências no domínio da educação e concomitantemente de reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino*. Diário da República – II Série – n.º 134.
- Falcão, C. (2014). Plano de Trabalho de Turma (2014-2015): Porto.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Martins, I., et al. (2010). *Metas de Aprendizagem – Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio*. (4.ª Ed). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. (4.ª Ed). Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto. Diário da República n.º 168/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores que permitem avaliar e renovar as instituições, no sentido de desenvolver a sua autonomia pedagógica, curricular, administrativa e cultural.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012- 2015): Porto.
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2009-2013): Porto.
- Reis, C., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ANEXOS

ANEXOS 2 – TIPO A

ANEXO 2A.1

Organigrama do Agrupamento de Escolas de Águas Santas
(AEAS)



(Elaboração própria em coautoria com Ana Filipa Fernandes, adaptado de Regulamento Interno, 2009-2014)

ANEXO 2A.2

Horário da turma do 3ºE

Turma: E

Professora: Cristina Falcão

Grupo 110 – 1ºCiclo

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00 9.30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9.30 10.00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.00 10.30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.30 11.00	Acompanhamento e vigilância dos alunos (15m)	Acompanhamento e vigilância dos alunos (15m)	Acompanhamento e vigilância dos alunos (15m)		Acompanhamento e vigilância dos alunos (15m)
11.00 11.30	Matemática	Matemática	Matemática	Português	Matemática
11.30 12.00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12.00 12.30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
14.15 15.15	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio
15.15 16.15	Apoio ao Estudo		Expressões	Oferta Complementar	
16.15 16.45	Supervisão das AEC (30m)			Acompanhamento e vigilância dos alunos (15m)	
16.45 17.45	Expressões			Expressões	
17.45 18.45	Atendimento aos E.E. (15m)				

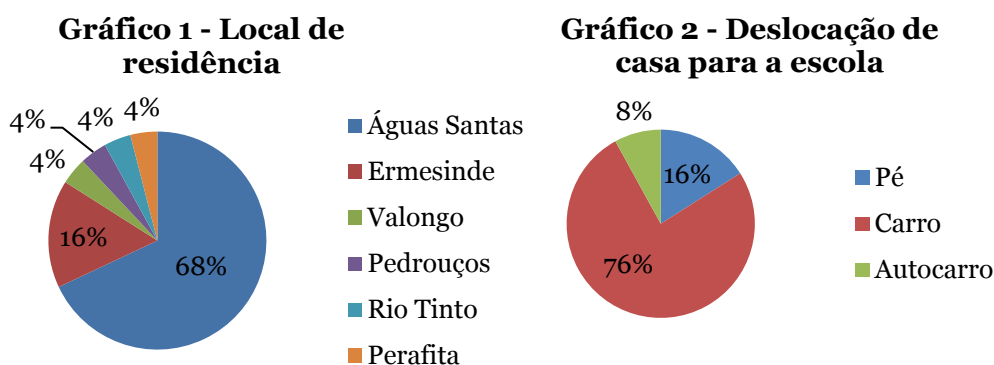
ANEXO 2A.3

Análise sociológica da turma do 3ºE

Análise sociológica da turma 3.ºE

Antes de mais, importa referir que a maior parte da turma nasceu no ano de 2006, ainda que dois alunos tenham nascido em 2005 (reprovaram no 2.º ano de escolaridade) e um no ano de 2000. Este último aluno é de etnia cigana e falta frequentemente às aulas, motivo pelo qual tem reprovado. Todos os alunos frequentam o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez, sendo que dois deles integraram a escola, e a turma, no ano letivo em questão.

Uma grande parte dos alunos reside nas proximidades do Centro Escolar do Corim, deslocando-se a pé ou de carro para o mesmo, tal como se pode verificar nos gráficos 1 e 2. Apenas duas alunas (irmãs) utilizam frequentemente o autocarro como meio de transporte.



Relativamente à faixa etária dos pais e das mães, pode afirmar-se, com base nos gráficos 3 e 4, que a maioria tem entre 30 e 39 anos, fator que vai ao encontro da grande percentagem de população “jovem” do concelho. De seguida, encontram-se pais com 40 e 49 anos, aspeto que indica, em alguns casos, que os alunos têm irmãos mais velhos. Na faixa dos 20-29 anos, apenas se encontra um casal, sendo que só um dos pais está no intervalo dos 50-59 anos, como se verifica no gráfico 4.

Gráfico 3 - Idade das Mães

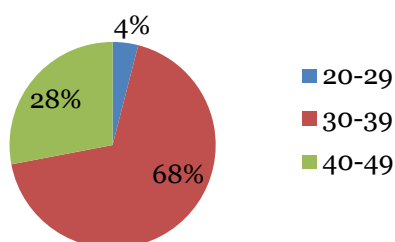
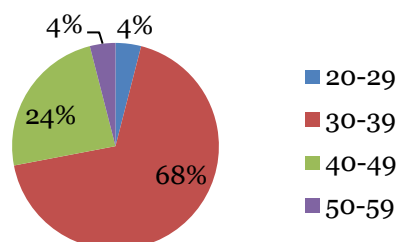


Gráfico 4 - Idade dos Pais



Com base nos dados apresentados no gráfico 5, é perceptível que uma grande parte das mães concluiu a licenciatura ou, pelo menos, o ensino secundário, o que demonstra uma crescente preocupação com os estudos, também decorrente da faixa etária jovem dos mesmos, analisada anteriormente. Realça-se, pela positiva, a baixa percentagem (4%) de mães que apenas concluíram o 2.º Ciclo. Analisando o gráfico 6, conclui-se que uma percentagem considerável de pais terminou a licenciatura (20%), sendo que alguns ainda tiraram bacharelato (4%) e mestrado (4%), o que perfaz um total de 28% de pais com formação superior, o que é bastante positivo. Realça-se, também, como fator a valorizar a baixa percentagem de pais apenas com o 1.º ou 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estas percentagens traduzem-se num acompanhamento ativo de algumas famílias no processo de ensino e aprendizagem, bem como no nível de conhecimentos e espírito crítico demonstrado, pelas mesmas, em determinados momentos.

Gráfico 5 - Habilitações literárias das mães

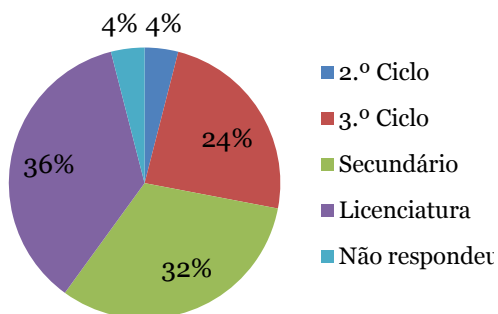
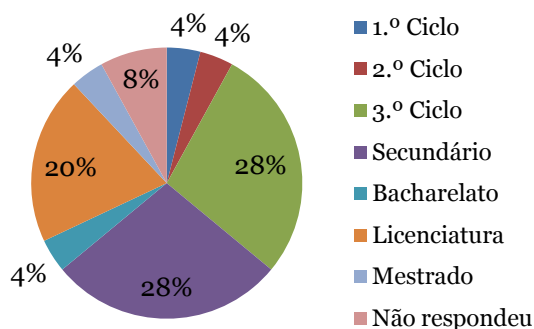


Gráfico 6 - Habilitações literárias dos pais



Os aspetos mencionados anteriormente repercutem-se, de certa forma, na situação profissional dos pais e mães, aspeto analisado no gráfico 7 e 8. Verifica-se, pela análise, que a maior parte dos pais e mães encontra-se empregada, principalmente aqueles que possuem formação superior. No entanto, existe uma percentagem considerável de mães (24%) que se encontram desempregadas, aspeto que vai ao encontro das percentagens nacionais lançadas pelo INE (2011). Concluiu-se, com estes dados em interação com os dados apresentados nos gráficos 5 e 6, que a maior parte do grupo provém de famílias com um nível socioeconómico médio.

Gráfico 7 - Situação profissional das mães

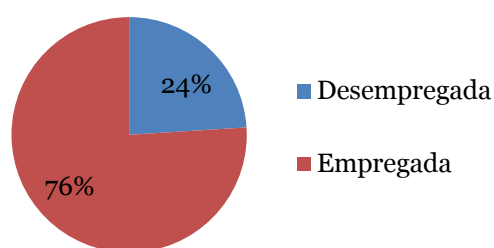
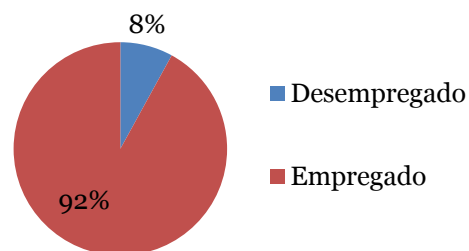


Gráfico 8 - Situação profissional dos pais



Os dados acima referidos, explicam, em alguns dos casos, o facto de determinados alunos frequentarem o Serviço de Apoio à Família (SAF), tanto ao início da manhã, antes das aulas começarem (7h30-9h), como ao final do dia, após o término das AEC's (17h45-19h), tal como explicita o gráfico 9. Concluiu-se, assim, que uma grande parte dos pais possui empregos que não permitem um acompanhamento tão próximo do processo educativo dos seus educandos. Contudo, percebe-se que uma grande parte dos alunos (68%) vai para casa após o término das aulas, ainda que muitos se desloquem para casa dos avós e outros para ATL's até aos pais os irem buscar. No gráfico 9, é visível a grande percentagem de alunos que frequenta as AEC's, aspeto que se assume, na opinião da formanda, como bastante positivo, dada a importância de atuar nas dimensões associadas às expressões, que complementam as estratégias dinamizadas em tempo letivo.

Gráfico 8 - Frequentam o SAF

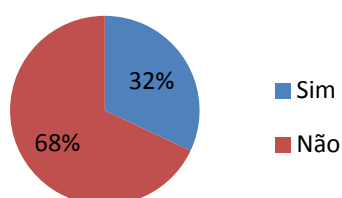
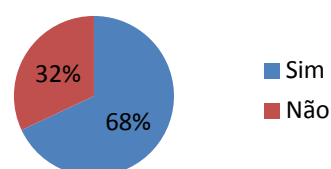
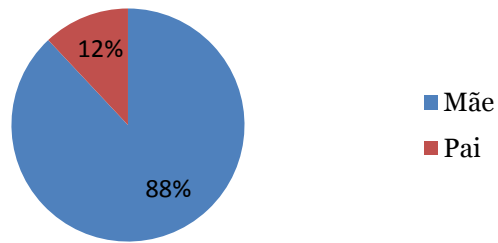


Gráfico 9 - Frequentam AEC'S



Tendo em conta o gráfico 10, verifica-se que a grande maioria das mães desempenha o papel de encarregada de educação do aluno, demonstrando um maior acompanhamento por parte das mesmas, o que vai ao encontro da ideia, anteriormente muito vincada, de que as mães possuem determinadas funções, nomeadamente relacionadas com os aspetos inerentes à criança e à escola. Apenas em três casos, que correspondem a 12%, é que o encarregado de educação é o pai do aluno.

Gráfico 10 - Encarregados de Educação



(Elaboração própria em coautoria com Ana Filipa Fernandes, baseado nas informações dos inquéritos realizados em momentos anteriores, pela professora cooperante, às famílias)

ANEXO 2A.4

Guião de observação

Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior Educação

Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB – 2014/2015

Supervisora: Professora Paula Flores

Guião de Observação

Par pedagógico: Ana Filipa da Cruz Fernandes e Ana Maria Rocha Delgado Fernandes

Instituição: EB1/JI de Corim **Professor/a:** Cristina Falcão **Turma:** 3ºE

Objetivo Geral da Observação: Identificar e conhecer o meio educativo e os fenómenos que ocorrem em sala de aula, assim como, recolher, organizar, analisar e interpretar os dados observados relativamente aos diferentes objetos e sujeitos.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	EVIDÊNCIAS/INFERÊNCIAS
Caracterizar a turma	<ul style="list-style-type: none">- Quantos alunos constituem a turma?- Qual é o n.º de alunos do género feminino e masculino?- Qual a idade dos alunos?- Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia?- Existem diferenças significativas a nível do ritmo de aprendizagem?- Todos os alunos residem na área circundante da instituição?- Todos os alunos vivem com os pais?- Quem são os alunos que têm apoio social?- Quem são os alunos que têm apoio educativo?	<ul style="list-style-type: none">- A turma é constituída por 25 alunos.- A turma é constituída por 13 meninas e 12 meninos.- A maioria da turma tem 8 anos, apenas dois meninos têm 9 anos e um tem 14 anos.- Não existem alunos com NEE.- Existem diferenças acentuadas no ritmo de aprendizagem dos alunos.- A maioria dos alunos vive na área circundante, apenas L., B. e I. vivem em Ermesinde, Rio Tinto e Valongo, respetivamente.- Todos os alunos vivem com os pais, porém alguns alunos têm os pais separados, passando uns dias com o pai e outros com a mãe.

		<ul style="list-style-type: none"> - Dez alunos têm apoio social (C.G., M., R.B., I.M., L.L., P.O., B., D., L., M.). - Apenas três alunos têm apoio educativo (E., M., R. e B.).
Conhecer o projeto de trabalho de turma (PTT)	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o Projeto Educativo (PE) em vigor na instituição? - Qual o Projeto de Trabalho de Turma (PTT), que está em curso neste momento (visível através de exposição em placards, p.ex.)? - O projeto parece ter em consideração os interesses e necessidades dos alunos e das famílias? - Qual o plano de atividades (PAA) da escola? A turma vai intervir? E os encarregados de educação? 	<ul style="list-style-type: none"> - O PE em vigor tem como missão desenvolver a formação de alunos conscientes, críticos e esclarecidos. - O PTT vai ao encontro do PE, pois a professora cooperante desenvolve em vários momentos do dia a consciencialização dos alunos face a determinados comportamentos. - O projeto desenvolvido tem em conta as necessidades dos alunos. - O PAA disponibiliza um conjunto de atividades que as turmas e os encarregados de educação tiveram a oportunidade de selecionar.
Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso	<ul style="list-style-type: none"> - Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma? - Qual a motivação dos alunos para o envolvimento nos mesmos? - Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos alunos? Qual o seu grau de iniciativa e autonomia (planeamento, desenvolvimento e avaliação)? - Os projetos e atividades são integradores de todas as áreas do saber? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os projetos a serem desenvolvidos pela turma são: “Ler Mais”; Semana da Matemática; Semana das Ciências; Semana da Leitura e Jornal Escolar. - Todos estes projetos foram selecionados com os alunos, de acordo com os seus interesses, promovendo o seu envolvimento mais ativo. - Sim. Contudo não é visível o grau de autonomia e de iniciativa dos alunos na sua construção. - Os projetos integram as diversas áreas do saber.
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos	<p>Todos os espaços</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que espaços são frequentados pelos alunos? Quem são os responsáveis pela observação dos mesmos? As crianças andam livremente nesses espaços? - Qual o estado de conservação e de limpeza desses espaços? - A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos? - Os espaços revelam cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos do 1º CEB andam livremente por todos os espaços. Porém, não existe qualquer contacto entre as crianças do 1º CEB e as do Pré-Escolar. - Todos os espaços encontram-se limpos, porém podiam investir mais na conservação. - A organização dos espaços revela segurança, conforto e confiança aos alunos na construção das suas aprendizagens. - Os espaços revelam-se estética e pedagogicamente bem apresentados, embora pudesse melhorar na decoração.

	<p>Sala de Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espaço é adequado ao n.º de alunos da turma? - Como está organizada a sala (mesas, cadeiras)? Estimula a comunicação e a aprendizagem? - Os alunos estão agrupados de alguma forma? - Existe luz suficiente? Existe iluminação natural? Fomenta uma boa visibilidade para o quadro? - Existe boa circulação de ar? - Qual o papel dos alunos na organização da sala? Podem escolher onde se sentam? - O que está afixado nas paredes? Qual o critério utilizado? Contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos? - O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos (é acessível)? - A organização da sala de aula é flexível? - Existem possíveis distrações, como ruído exterior (porta aberta/fechada, acústica da sala, etc.)? 	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço da sala de aula encontra-se adequado para o número de alunos da turma. - A organização da sala corresponde à disposição tradicional, disposto por filas e colunas. Apesar disso, estimula a interação e a comunicação entre os alunos e a professora cooperante. - Os alunos encontram-se agrupados a pares. - Existe bastante iluminação natural, sendo muitas vezes desnecessária a presença de luz artificial. Como as janelas possuem estores a elevada iluminação natural não interfere com a visibilidade para o quadro, essencialmente o quadro interativo. - Existe uma boa circulação de ar, graças à presença de janelas de grandes dimensões. - Os alunos têm um papel ativo na organização da sala, arrumando os seus materiais e selecionando os materiais e recursos a expor na sala de aula. - Alguns trabalhos desenvolvidos e selecionados pelos alunos estão expostos nas paredes. - Todos os materiais estão acessíveis para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia. - A organização da sala é flexível, modificando de acordo com as necessidades dos alunos. - Não existem ruídos exteriores que perturbem o ambiente de sala de aula.
	<p>Espaço Exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de equipamento e materiais existem? - Que atividades são desenvolvidas? Quem as gere? - O espaço é estimulante e desafiador? 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe um largo espaço exterior constituído por um campo de jogos e muitos elementos naturais (árvores, terra, relva, entre outros elementos), no qual todos os alunos dos diferentes níveis de ensino se encontram, menos as crianças da EPE que possuem um espaço exterior só para eles. Este espaço possui, também, uma pequena parte coberta, onde os alunos podem brincar, mesmo que esteja a chover. - Neste espaço são desenvolvidas as atividades extra

		<p>curriculares de expressão motora.</p> <p>- O espaço apesar de possuir reduzidas dimensões, possui uma variedade de recursos, sendo desafiante e estimulante para os alunos.</p>
<p>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala</p>	<p>- Como é constituída a equipa da sala de aula?</p> <p>- Qual o horário letivo da professora?</p> <p>- No caso de existir, qual a regularidade do apoio dos professores do ensino especial?</p>	<p>- A equipa educativa da sala de aula é constituída apenas pela professora cooperante.</p> <p>- O horário letivo da professora difere de dia para dia. De segunda à sexta-feira, da parte da manhã, a professora começa às 9h e termina às 12h30. Da parte da tarde, entra às 14h15, porém à segunda termina às 17h45, à terça às 15h15, à quarta às 16h15, à quinta às 17h45 e à sexta às 15h15.</p> <p>- Existem quatro alunos com apoio educativo (M., E., B., R.), selecionados pela professora cooperante, pelo menos duas vezes por semana.</p>
<p>Identificar e caracterizar os recursos/materiais didáticos disponíveis na sala de aula</p>	<p>- Qual o estado de conservação dos materiais?</p> <p>- Os materiais são suficientes, diversificados e atuais?</p> <p>- Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?</p> <p>- Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?</p> <p>- Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que os alunos têm na sua utilização?</p>	<p>- Os materiais encontram-se bem conservados.</p> <p>- Os materiais são suficientes, diversificados e alguns são inovadores, integrando as diversas áreas curriculares.</p> <p>- Os materiais são motivadores e vão ao encontro das suas necessidades e das suas características, fomentando diversas experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento.</p> <p>- Verifica-se que os materiais utilizados (os materiais de manipulação e os TIC) são facilitadores da aprendizagem.</p> <p>- Os alunos podem recorrer aos materiais sempre que necessitarem para o esclarecimento de alguma dúvida.</p>
<p>Gestão da sala de aula</p>	<p>- Quem define o que se vai fazer na aula?</p> <p>- Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?</p> <p>- Qual é a rotina diária? Esta tem em conta as necessidades, interesses e ritmos dos alunos?</p> <p>- O plano é flexível? Como reage o professor quando algum aluno aborda um tema diferente do planeado?</p> <p>- Quais as regras de funcionamento da sala? Como foram</p>	<p>- A professora cooperante, em conjunto com a equipa de professores do 3º ano de escolaridade, definem o que se faz nas aulas. Porém, existem momentos que são os alunos a escolher o que fazer e que caminho tomar.</p> <p>- Os alunos participam ativamente na tomada de decisões das atividades a realizar.</p> <p>- A rotina tem em conta as necessidades deles, sendo flexível.</p> <p>- O plano é flexível, na medida em que quando os alunos têm</p>

	<p>definidas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que os alunos estão organizados para trabalhar (a pares, em grupos, individualmente)? - Existem atividades de enriquecimento curricular? Quais? Todos participam? Qual o horário das mesmas? 	<p>dúvidas ou abordam um tema diferente, a professora reestrutura o plano nesse sentido. Porém, existem momentos que a professora cooperante prossegue com o seu plano, retomando a sugestão dos alunos mais tarde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As regras de sala de aula são construídas em conjunto (professora cooperante e alunos). - Os alunos trabalham maioritariamente individualmente ou a pares. - Existem atividades de enriquecimento curricular após o horário letivo dos alunos até às 17h45. As atividades disponíveis são Música, Educação Física e Inglês e são frequentadas pela maioria da turma.
Dinamização da aula/estratégias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - O professor utiliza eficazmente as experiências, ideias e conhecimentos prévios dos alunos? - O professor explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira? - O professor dinamiza atividades diversificadas na sala de aula? - São apresentados exemplos concretos de demonstrações de determinados conteúdos? - O professor convoca o quotidiano dos alunos para a sala de aula, contextualizando assim as aprendizagens? - O professor adequa as estratégias de ensino aos conteúdos? E à idade, necessidades e interesses dos alunos? - O professor estabelece relações entre os novos tópicos e tópicos já conhecidos? - Em que situações recorre a materiais? E meios audiovisuais? São diversificados e devidamente utilizados? 	<ul style="list-style-type: none"> - Em todas as atividades a professora cooperante parte dos conhecimentos prévios dos alunos. - A professora cooperante explora diferentes formas de abordar um conteúdo, utilizando diferentes recursos e estratégias. - A professora dinamiza algumas atividades diversificadas. - Muitas vezes para melhor compreensão são apresentados exemplos concretos. - A professora cooperante sempre que acha necessário convoca o quotidiano dos alunos, para melhor relação de conteúdos e compreensão. - As estratégias utilizadas são adequadas aos interesses e às necessidades dos alunos e do seu nível de desenvolvimento. - A professora cooperante de forma a alcançar uma melhor compreensão dos novos conteúdos abordados relaciona-os sempre com os conhecimentos já construídos. - A professora recorre a materiais para abordar conteúdos novos demasiado abstratos e complexos. Recorre aos meios audiovisuais maioritariamente para exposição do manual escolar e correção das folhas de trabalho realizadas.
Caracterizar as	Interação e clima na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - O diálogo pedagógico é bastante equilibrado, havendo

<p>interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se efetua o diálogo pedagógico (monólogo, diálogo, quem fala, durante quanto tempo, etc.)? - Qual é o padrão de interação (um de cada vez, muitos ao mesmo tempo)? Como é dada a palavra? - Sobre o que se fala na sala de aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)? - Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles? - Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes da sua? - Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados? - Há uma relação de empatia entre professor-aluno? - O professor respeita e valoriza todos os alunos? - O professor ouve atentamente todos os alunos? Responde-lhes às questões? - O professor estimula a participação, o diálogo e o pensamento de todos os alunos? - O professor encoraja, motiva e estimula os alunos? - O professor encoraja os alunos a resolver conflitos e a assumir responsabilidades? 	<p>momentos em que fala a professora cooperante, em que falam os alunos e momentos de diálogo e de discussão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na sala de aula fala um aluno de cada vez, de acordo com as regras delineadas em conjunto. - Maioritariamente fala-se sobre as experiências e os conhecimentos dos alunos relativamente a um certo tema, contudo também se abordam questões de momento relacionadas com os intervalos, entre outras situações. - Existem silêncios no momento de realização de fichas de tarefas de carácter individual. - A professora e os alunos ouvem e respeitam as opiniões dos colegas. - A professora e os alunos são interessados e motivados, mostrando-se empenhados e entusiasmados durante todo o processo de ensino e aprendizagem. - Existe uma relação de empatia e de afetividade entre a professora e os alunos. - A professora valoriza e respeita todos os alunos da turma. - A professora ouve os alunos e responde às questões e dúvidas colocadas, esclarecendo-as. - A professora observa cada aluno, conhecendo-os, de modo a estimular a participação de todos, essencialmente dos mais inibidos. - A professora encoraja, motiva e estimula os alunos para o processo de aprendizagem. - A professora em vários momentos do dia, principalmente após os intervalos, estimula os alunos a resolverem os seus conflitos.
	<p>Discurso dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? - Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos manifestam sempre que oportuno as suas ideias, pensamentos e emoções. - Frequentemente os alunos fazem perguntas pertinentes e adequadas ao momento.

	<p>frequência?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos costumam responder ao professor? Que tipos de resposta dão? Qual a extensão das mesmas? - Com que frequência os alunos iniciam um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? - Como é que os alunos reagem ao feedback do professor? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos respondem sempre à professora. Grande parte das vezes, os alunos respondem de forma adequada. - Normalmente, os alunos manifestam a sua opinião relativamente a um tema já abordado ou explorado. - Os alunos ouvem sempre os feedbacks da professora cooperante, agindo de acordo com o que foi dito.
	<p>Interação entre os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que os alunos interagem uns com os outros? Fazem-no de uma forma autónoma? - Existe movimento na sala de aula? - Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? - Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares? - Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas? - Os alunos revelam autonomia na interação com os alunos das outras salas? - Como é que os alunos pedem ajuda (perguntam a um colega, levantam a mão esperando que o professor se aproxime deles)? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos interagem nos momentos de partilha e de troca de experiências, nos trabalhos realizados a pares e na correção de trabalhos. - Dependendo da atividade a ser realizada. - Os alunos são sensíveis e conscientes dos seus atos. - Os alunos demonstram bastante iniciativa, contudo, na maior parte das vezes, não conseguem resolver os conflitos. - Os alunos são amigos entre si, havendo várias situações do dia adia em que se apoiam mutuamente. Porém, raramente existem momentos de conflito e de agressividade entre eles. - Os alunos conhecem, conversam e jogam com os alunos de outras salas, exceto com as crianças do Pré-Escolar. - Os alunos, na maior parte das vezes, pedem ajuda à professora cooperante, levantando a mão. No entanto, também costumam pedir ao par.
	<p>Discurso do Professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor evidencia confiança enquanto facilitador da aprendizagem? E entusiasmo pelo tema em questão? - Como é que o professor felicita os alunos? - O professor adota uma postura positiva (tom de voz, clareza, afeto, gestos corporais, contacto visual)? - O professor capta a atenção dos alunos? Como é que os motiva para e na aprendizagem? - Que tipo de perguntas faz o professor (sim/não, uma 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora manifesta confiança e segurança no seu discurso. - A professora felicita os alunos verbalmente e muitas vezes utiliza gestos carinhosos. - A professora adota uma postura positiva, na medida em que utiliza um tom de voz adequado, claro, equilibra a razão e a afetividade, utiliza gestos corporais e contacto visual. - A professora capta a atenção dos alunos, uma vez que a professora desde logo conquistou o respeito deles. A

	<p>resposta certa, resposta aberta, etc.)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A quem é que o professor dirige as perguntas? - O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta, respeitando os ritmos de cada um? - Qual o feedback dado pelo professor às perguntas colocadas pelos alunos? - O professor encoraja a formulação de perguntas pelos alunos? De que modo? - Como é que o professor demonstra que está a ouvir os alunos? - Como é que o professor dá instruções? - O professor estimula o diálogo/discussão? De que modo? - O professor dá o mesmo tempo de atenção a todos os alunos? Promove a diferenciação pedagógica? 	<p>professora motiva-os através do tom de voz e da expressão que utiliza, mas também através da utilização de diversos recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora elabora diversos tipos de perguntas (abertas, de reflexão, fechadas, entre muitas outras). - A professora dirige as suas perguntas para um aluno em específico e, noutras ocasiões, para a turma em geral. - A professora respeita o tempo de cada um, dando tempo para os alunos pensarem na resposta correta. Contudo, por vezes recorre a um novo colega para o auxiliar no pensamento. - Normalmente o feedback fornecido é positivo, quer a resposta esteja correta ou não, estimulando o aluno a perceber qual o erro. - Frequentemente são os alunos a fazerem perguntas uns aos outros ou à professora, através da apresentação de imagens ou de ilustrações. - A professora mostra que ouve os alunos, através da atenção que deposita e do contacto visual. - A professora dá instruções através da linguagem verbal ou por escrito. - A professora estimula o diálogo e a discussão, através da partilha de experiências entre todos. - A professora conhece cada aluno, respeitando o tempo de cada um.
	<p>Professor/Professor/Pessoal não-docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe cooperação entre os diferentes professores da escola? - As relações entre professores e pessoal não-docente são positivas? - Como é que estabelece contacto com os encarregados de educação? Com que frequência? 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe cooperação entre todos os professores, na medida em que muitas vezes há troca de experiências nos intervalos. - Existe uma boa relação entre os professores e os restantes intervenientes da instituição. - A professora promove reuniões com os encarregados de educação. Também possui um horário para atender os encarregados de educação para esclarecimentos de dúvidas. Para além do referido, a professora contacta muitas vezes com os encarregados de educação através do caderno diário.

<p>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os pais e encarregados de Educação participam ativamente no processo educativo? Se sim, quais são as ações de articulação com a família, promovidas pelo professor? - Existem dinâmicas de articulação estabelecidas com diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição? - Existem evidências de interação /articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora cooperante desenvolve várias atividades para elaborar em conjunto com a família. - A instituição desenvolve em conjunto com as outras instituições do agrupamento o “Jornal Escolar”. - Frequentemente os alunos são surpreendidos com a visita da biblioteca à escola e com a visita de contadores de histórias da Câmara Municipal da Maia.
---	--	--

ANEXO 2A.5

Guião de entrevista

Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior Educação

Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB – 2014/2015

Supervisora: Professora Paula Flores

Guião de Entrevista

Par pedagógico: Ana Filipa da Cruz Fernandes e Ana Maria Rocha Delgado Fernandes

Instituição: EB1/JI de Corim **Professor/a:** Cristina Falcão **Turma:** 3ºE

Nota explicativa: Esta entrevista insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e dirige-se à orientadora cooperante da prática pedagógica no 1º CEB. Tem como objetivo *conhecer e caracterizar o processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista da orientadora cooperante, no contexto em que nos vamos incluir*, numa tentativa de aceder ao seu pensamento e perceber a coerência entre as suas conceções e ação que desenvolve, orientando-nos na construção do nosso saber profissional.

OBJETIVOS	QUESTÕES
Caracterizar biograficamente a/o docente	<ul style="list-style-type: none">- Quais são as suas habilitações literárias? <i>Sou licenciada em Educação Pré-Escolar e, posteriormente, alarguei as minhas habilitações para o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Guarda. Recentemente, obtive uma pós-graduação em Problemáticas na linguagem.</i>- Trabalhou noutras instituições? Quais? <i>Trabalhei cinco anos como educadora de infância numa instituição privada e cinco anos no oficial.</i>- Quais são as principais dificuldades sentidas na sua profissão? <i>Atualmente exigem cada vez mais aos professores e dão menos liberdade, ou seja, oferecem menos e exigem mais.</i>- Há quanto tempo é que leciona nesta instituição? <i>Leciono nesta instituição há seis anos.</i>- Há quanto tempo acompanha esta turma? <i>Acompanho a turma do 3ºE desde o 1º ano, ou seja, há três anos.</i>- Quais são as suas perspetivas futuras? <i>Gostaria de me sentir mais motivada, visto que as exigências que nos são colocadas hoje em dia cansam-nos demasiado.</i>
Conhecer as conceções de prática da/o docente	<ul style="list-style-type: none">- Qual é a sua conceção de professora de 1º Ciclo do Ensino Básico? <i>É uma profissão que exige uma elevada responsabilidade, pois é uma etapa muito importante no desenvolvimento das crianças.</i>- O que pensa da monodocência? <i>A monodocência, na minha opinião, é a organização ideal no 1º Ciclo</i>

	<p><i>do ensino básico, uma vez que sendo o mesmo professor para todas as áreas estabelece-se uma maior empatia e cumplicidade com os alunos, favorecendo a construção das suas aprendizagens de uma forma equilibrada.</i></p> <p>- Quais são os referentes da planificação da sua ação? <i>Tento ter sempre em conta as necessidades e os interesses dos alunos. Por isso tento integrar diversas formas, estratégias e recursos de forma a chegar a todos os alunos. Muitas vezes, integro momentos de experimentação, de investigação, de descoberta, de diálogo, de escrita e de audição. Até mesmo algo que eles tragam que se relacione com o tema explorado, pois eles têm muito esse hábito.</i></p> <p>- De que forma organiza o dia a dia? <i>Este ano organizo o meu dia a dia, tendo em conta as planificações construídas em grupo pelos professores do 3º ano de escolaridade. Também tenho em conta, tal como referi, as necessidades dos alunos, pois se eles não compreenderam algo muito bem e necessitam de mais tempo para compreenderem o conceito, dou-lhes esse tempo. Assim, o dia a dia apesar de previamente planeado é sempre flexível.</i></p> <p>- De que forma são construídas as regras na sala de aula? <i>As regras de sala de aula foram construídas no 1º ano com os alunos. Contudo, foram sempre reestruturadas com os alunos, pois eles reconheciam que algumas regras deviam ser retiradas e outras incluídas.</i></p> <p>- O que pensa do trabalho docente em equipa? <i>Como as planificações quer semanais quer mensais são sempre realizadas em conjunto, valorizo muito o trabalho de equipa. Não só pelo aspeto de tornar este processo muito mais simples, mas também pelo facto de trocarmos experiências relativamente às diversas formas de abordar diferentes temas.</i></p> <p>- O que pensa da adoção de um ensino inovador? <i>Penso que é concretizável e que o próprio agrupamento e a instituição têm investido, através da introdução de diversos equipamentos, como é o caso do quadro interativo. Tento explorar ao máximo o quadro interativo, mas confesso que apenas o utilizo como projetor e como recurso para correção dos trabalhos de casa.</i></p> <p>- Costuma recorrer a diferentes estratégias de forma a cativar os alunos? <i>Tento explorar diversas estratégias, pois tenho consciência que os alunos têm diversos interesses e por isso necessitam de diferentes recursos e estratégias para os motivar. Contudo, tenho também consciência de que posso evoluir e incidir mais neste aspeto, pois muitas vezes utilizo o mesmo recurso e recorro à mesma estratégia.</i></p>
<p>Caracterizar o grupo de alunos</p>	<p>- Como caracteriza a turma? <i>A turma é bastante heterogénea a diversos níveis, possui diferentes ritmos de aprendizagem e manifesta diferentes interesses, necessidades</i></p>

	<p><i>e dificuldades. No entanto, a maioria dos alunos demonstra falta de concentração, realizando as fichas de trabalho com alguns erros de distração. Revelam também pouca autonomia na realização de folhas de trabalho, esperando que a mesma seja resolvida e corrigida no quadro. Contudo, a turma no geral é motivada e interessada em aprender.</i></p> <p>- Nota alguma diferença no empenho dos alunos de acordo com a parte do dia?</p> <p><i>Noto sim. E após longas experiências, noto que os alunos mostram mais empenho e dedicação às tarefas realizadas quando estas são de manhã. Por este motivo, optei por abordar conteúdos novos e mais complexos na parte de manhã, pois, nesta parte do dia os alunos mostram-se mais concentrados.</i></p> <p>-Quais são as principais dificuldades sentidas com esta turma?</p> <p><i>A turma no geral apresenta algumas dificuldades na área do Português, essencialmente na escrita de textos evidenciando falta de cuidado na correção ortográfica, apresentando muitos erros ortográficos. Alguns alunos têm, também, alguma dificuldade no cálculo mental e na interpretação e compreensão de problemas matemáticos. Contudo, alguns alunos têm um raciocínio muito bom.</i></p> <p>- Como caracteriza as aprendizagens e interesses dos seus alunos?</p> <p><i>A maioria dos alunos interessa-se bastante por matemática. Também, apreciam a leitura de obras literárias.</i></p>
<p>Conhecer a conceção sobre o Projeto de Trabalho de Turma (PTT)</p>	<p>- Quais são as linhas orientadoras da ação docente no PTT?</p> <p><i>Focam-se, maioritariamente, nas necessidades dos alunos e nos seus interesses.</i></p> <p>- Que importância atribui ao PTT?</p> <p><i>A sua construção foi muito importante, na medida em que foi através deste documento que conheci os alunos, as suas famílias, as suas experiências, um pouco da sua história, assim como os seus interesses e as suas maiores dificuldades, sendo uma base para direccionar as aulas.</i></p> <p>- Em que atividades acha que os alunos têm mostrado mais interesse?</p> <p><i>Os alunos interessam-se bastante em atividades relacionadas com a matemática.</i></p> <p>- De que forma é que o PTT contempla o envolvimento da família?</p> <p><i>O envolvimento dos pais é mais visível nas reuniões de período. Contudo, ao longo do ano tento desenvolver atividades que envolvam a construção dos pais com os filhos em casa.</i></p> <p>- Considera necessário o desenvolvimento de novas parcerias no âmbito do PTT?</p> <p><i>Acho que sim, esta instituição mantém diversas parcerias que são interessantes para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente com a Câmara Municipal da Maia, em que vêm cá elementos da comunidade apresentar histórias, o que é muito interessante.</i></p>
<p>Caracterizar o ambiente</p>	<p>- Considera os materiais e recursos suficientes e adequados às</p>

<p>educativo</p>	<p>necessidades dos alunos? <i>Penso que a instituição tem muitos materiais e recursos disponíveis e adequados aos alunos.</i></p> <p>- Os alunos participam na organização e gestão da sala de aula? <i>Os alunos é que organizam os seus materiais, arrumando-os e recorrendo a eles nos momentos certos, revelando autonomia nesse sentido. Quando modificamos alguma coisa na sala de aula, os alunos selecionam sempre qual o melhor sítio para colocar.</i></p> <p>- A disposição da sala de aula sempre se manteve? <i>A disposição nem sempre foi assim. No início do ano tinha as mesas da sala de aula dispostas em “U”. Contudo, os alunos estavam muito dispersos e desconcentrados, pelo que tive que reorganizar a sala de modo a diminuir o ruído na sala de aula. Por este motivo, optei por dispor as mesas em filas e colunas. Sei que desta forma os alunos interagem menos entre eles, porém penso que para a turma em questão é a melhor forma para já. Sei que a disposição é flexível, deste modo poderemos reestruturar sempre que for necessário.</i></p> <p>- Como caracteriza a dinâmica desta escola (com as famílias, a comunidade, entre outros)? <i>Esta instituição tem uma dinâmica excelente. Já estou aqui há alguns anos e sempre me receberam de braços abertos, com alegria e sorrisos o que facilita todo o processo desenvolvido na instituição, mesmo nos tempos mais difíceis. Com a comunidade e com as famílias penso que poderia melhorar, porém apresenta diversas iniciativas que permitem integrar estes elementos na vida escolar dos alunos.</i></p>
-------------------------	--

ANEXO 2A.6

Exemplar de uma página do diário de formação

19 NOV.

⇒ Novos conteúdos melhor abordar de manhã.
- trocar

20 NOV.

IMPREVISIBILIDADE DO USO DAS TECNOLOGIAS

Tendências ⇒ Bande desenhada muito interessante para os alunos
↳ Nem sempre funciona

↳ Interesse em fazer uma efetivamente em conjunto.

↳ NOTA: Registo do que aprenderam de BD ⇒ importante p/ não esquecerem nomes imp.

↳ Gravações audacity muito mais eficaz do que o Voic (⊕ ideal para coisas pequenas)

↳ Continuidade e finalização da BD
↳ Possibilidade de ir p/ o portal da escola

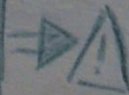
21 NOV.

↳ Sopa de letra humana muito interessante
↳ motivação para a compreensão de conceitos complicados e abstratos do sistema respiratório.

NOTA: Experiência de gamificação → elaborar cf a família

PROJETO INTERVENÇÃO:

- Letícia
- Escuta ativa (atenção)
- Exrita



ANEXO 2A.7

Exemplar de uma planificação semanal (12, 13 e 14 de novembro de 2014)

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - EB1/JI de Corim

Orientador(a) Cooperante: Prof.^a Cristina Falcão **Ano/Turma:** 3ºE

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

Estagiária(o) observada(o): Ana Maria Fernandes

Data de observação: 12, 13 e 14 / 11 / 2014



Planificação

12 de novembro

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min		- Entrada na sala de aula; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia.		
Início: 9h25 Fim: 9h50 Duração: 25 min	Área curricular: Português Domínio: Educação literária Objetivo: - Ler e ouvir ler textos literários <ul style="list-style-type: none">Descritores:<ul style="list-style-type: none">- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância- Compreender o essencial dos textos escutados e	Atividade: “A aventura dos alimentos” Estratégias: - Apresentação da capa do livro “A aventura dos alimentos” de Anna Russelmann. - Antecipação do assunto do livro através do título. - Leitura do livro, recorrendo à projeção do mesmo para acompanhamento dos alunos.	- Livro “A aventura dos alimentos”, de Anna Russelmann (anexo 1); - Quadro interativo;	Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: (não se aplica)

	<p>lidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema ou assunto do texto - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo - Fazer inferências (de espaço, tempo, entre outros). <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorizar a compreensão • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário. - Apropriar-se de novos vocábulos • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado de novas palavras relativas ao corpo humano. 	<p>- Análise e exploração da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as personagens que entram na história? - Onde se passa esta história? - Quem são os “enzibares”? - Qual o percurso que fazem os alimentos ingeridos pela personagem? - A que função vital (e respetivo sistema) acham que o texto se refere? - Quais os órgãos envolvidos nesse sistema? - O livro refere todos os órgãos essenciais para a digestão? - Levantamento, em grande grupo, das palavras desconhecidas e procura no dicionário do seu significado. - Registo das mesmas no caderno diário. 	<p>- Dicionários.</p>	
<p>Início: 9h50</p> <p>Fim: 10h10</p> <p>Duração: 20 min</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: O meu corpo</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes à função digestiva (boca, estômago, intestinos, reto, esófago, faringe, etc.) • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza esses órgãos em representações do 	<p>Atividade: “Quem sou e o que faço?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho, no quadro, de uma silhueta humana. - Utilização de um avatar chamado Matilde, criado no programa <i>Voki</i>, que pedirá a alguns alunos em específico para colocarem no local respetivo alguns órgãos relativos ao sistema digestivo. A outros será pedido para escreverem no quadro o nome 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa <i>Voki</i>; - Avatar digestão Matilde (anexo 2); - Elementos para correspondênc 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p>

	<p>corpo humano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue o nome e as funções desses órgãos 	<p>correspondente ao órgão que já se encontra no local e a outras frases sobre a função correspondente.</p> <p>Nota: Todos estes elementos (órgãos, nomes, etc.) encontram-se espalhados no quadro.</p>	<p>ia (órgãos, nomes, frases) (anexo 3);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo; - Bostic. 	
<p>Início: 10h10</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 20 min</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar a escrita de textos <ul style="list-style-type: none"> • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as - Redigir corretamente <ul style="list-style-type: none"> • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma caligrafia legível - Usar vocabulário adequado - Escrever textos narrativos <ul style="list-style-type: none"> • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como. 	<p>Atividade: “Uma aventura no mundo da digestão”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão da estrutura do texto narrativo. - Planificação do texto a escrever, através de um mapa de ideias construído no programa Bubbl.us, tendo em conta os aspetos abordados anteriormente relativamente ao sistema digestivo. - Escrita de um texto narrativo referente à aventura que um alimento, à escolha dos alunos, passa ao longo do nosso corpo. <p>Nota: O texto é realizado individualmente numa folha pautada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 25 folhas pautadas; - Programa Bubbl.us. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de conhecimentos de Português (texto narrativo) (anexo 23); - Grelha de conhecimentos de Estudo do Meio (sistema digestivo) (anexo 24).
<p>Início: 10h30</p> <p>Fim: 11h</p> <p>Duração: 30 min</p>	<p>Lanche da manhã</p>			

<p>Início: 11h</p> <p>Fim: 11h20</p> <p>Duração: 20 min</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Representar qualquer número natural até 1 000 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens. <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Adicionar e subtrair números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração. 	<p>Atividade: “Vamos lá aquecer!”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Levantamento da seguinte questão aos alunos, por um avatar chamado Matilde (criado pelo programa <i>Voki</i>): “Quantos órgãos participam no sistema digestivo, Rita Branco?”</p> <p>- Partilha e discussão das respostas obtidas até se chegar à resposta correta.</p> <p>- Registo, numa folha de tarefas, na qual os alunos completam o desafio dado, seguindo as “ordens” ditas pelo avatar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Tens 8, agora acrescenta-lhe 30. - Agora acrescenta mais 2000. - Agora retira 12. - Agora acrescenta 3000. - Agora soma mais 10. - Agora acrescenta mais 42. - Agora acrescenta mais 400. - Qual é o resultado? - Como se lê este número? - Quantas unidades tem este número? E dezenas? E centenas? E milhares? <p>- Partilha dos resultados e discussão das estratégias utilizadas.</p>	<p>- Programa <i>Voki</i>;</p> <p>- Avatar digestão Matilde (anexo 2);</p> <p>- 25 Folhas de tarefas (anexo 4).</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).</p>
--	---	---	---	--

<p>Início: 11h20</p> <p>Fim: 11h50</p> <p>Duração: 30 min</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descodificar o sistema de numeração decimal <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Representar qualquer número natural até 1 000 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens. <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração. 	<p>Atividade: “Tudo o que sei sobre este número.”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita, no quadro, do número 8. - Diálogo com os alunos, sobre tudo o que sabem sobre o mesmo, bem como todas as expressões cujo resultado é 8. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Que número está escrito no quadro? - Como se lê este número por extenso? E por ordens? - Que somas dão 8? - E multiplicações? E subtrações? - Consegues descobrir mais sobre este número? - Registo em simultâneo, numa folha de tarefas. - Realização na folha de tarefas, de um processo semelhante com o número 12. - Partilha das conclusões da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - 25 folhas de tarefas (anexo 5). 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).
<p>Início: 11h50</p> <p>Fim: 12h15</p> <p>Duração: 25 min</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração. 	<p>Atividade: “Cumpro o desafio!”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de dois desafios (proposto no caderno de fichas de Matemática), um para metade da turma e outro para outra metade. - Realização dos desafios individualmente. - Os primeiros a realizarem, quer o desafio um quer o desafio dois, dizem “<i>Eureka</i>” e partilham o seu raciocínio no quadro interativo. - Partilha de outras estratégias e comparação com os 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de fichas de Matemática; - Quadro interativo. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).

		resultados obtidos.		
Início: 12h15 Fim: 12h30 Duração: 15 min	Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Adição e subtração Objetivo: - Adicionar e subtrair números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração.	Atividade: “Aplico o que descobri!” Estratégias: - Continuação da realização das atividades propostas no caderno de fichas de Matemática, como forma de consolidação. - Correção no quadro interativo.	- Caderno de fichas de Matemática.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).
Início: 12h30 Fim: 14h15 Duração: 1h45min	Almoço			
Início: 14h15 Fim: 14h30 Duração: 15 min	Área curricular: Estudo do Meio Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo Subdomínio (objetivos, descritores): - O meu corpo <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> - Conhecer as funções vitais (nomeadamente digestiva); - Identificar fenómenos relacionados com	Atividade: “Mastigar é o que está a dar!” Estratégias: - Realização de uma experiência, em grande grupo, como forma de sensibilização para a importância de mastigar, também retratada na história trabalhada. <ul style="list-style-type: none"> - São utilizados dois copos com água. Um com um comprimido efervescente inteiro e outro com um comprimido efervescente triturado. 	- 2 copos transparentes; - 2 comprimidos efervescentes; - Água.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: (não se aplica)

	algumas das funções vitais (nomeadamente da digestão).	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias dos alunos relativamente ao que vai acontecer. • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Acham que os comprimidos se vão dissolver na água ao mesmo tempo? - Qual acham que se vai dissolver primeiro? Porquê? - Verificação do que acontece e registo das conclusões. 		
<p>Início: 14h30</p> <p>Fim: 14h50</p> <p>Duração: 20 min</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O meu corpo <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as funções vitais (nomeadamente circulatória); - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e saber localizar esses órgãos em representações do corpo humano; - Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (nomeadamente da circulação). 	<p>Atividade: “Corre livre como um rio!”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma adivinha relativa ao sangue. Os alunos devem tentar adivinhar ao que se refere. - Exploração de alguns aspetos relativos à viagem do sangue pelo nosso corpo e levantamento de algumas palavras-chave. - Sensibilização para o facto de a esta viagem se dar o nome de circulação. - Continuação da elaboração, em conjunto, do mapa de conceitos relativo ao corpo humano, iniciado em aulas anteriores, através do programa Bubbl.us. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adivinha sangue (anexo 6); - Programa Bubbl.us; - Quadro interativo. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p>
<p>Início: 14h50</p> <p>Fim: 15h15</p> <p>Duração: 25 min</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O meu corpo 	<p>Atividade: “Porque é que eu sou grande e tu és pequena?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de dois esquemas, em ponto grande, 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo - Esquemas da pequena e grande 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar fenômenos relacionados com algumas das funções vitais (nomeadamente da circulação). 	<p>referentes à grande e pequena circulação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos esquemas pelas crianças. - Visualização de um vídeo explicativo dos dois tipos de circulação. - Diálogo em conjunto sobre o vídeo e esclarecimento de possíveis dúvidas dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Porque acham que a pequena circulação se chama de pequena? - E a grande? - As duas passam pelas mesmas partes do corpo? Por que partes passa cada uma? - Qual a diferença entre o sangue azul e vermelho representado? - Acham que temos sangue de duas cores no corpo? - Realização da página 35 do manual de estudo do meio, como forma de consolidação. 	<p>circulação (anexo 7);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo pequena e grande circulação (anexo 8); - Manual de estudo do meio. 	<p>de avaliação: (não se aplica)</p>
<p>Início: 15h15</p> <p>Fim: 15h45</p> <p>Duração: 45 min</p>	<p>Área curricular: Expressão motora</p> <p>Domínio: Bloco 2 — Deslocamentos e Equilíbrios</p> <p>Subdomínio (objetivos e descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar ações motoras básicas de deslocamento • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Movimentar-se de acordo com determinado movimento ou combinações de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilidades pela 	<p>Atividade: “Movimento-me de diferentes formas para cumprir o desafio”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de muitas peças de um <i>puzzle</i> no fundo da sala. - Para as conseguir, os alunos têm de se movimentar de diferentes formas, de acordo com as orientações dadas pela professora ou por outros colegas. - Quando cada aluno tiver uma peça de um <i>puzzle</i>, em conjunto tentam completá-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Peças do <i>puzzle</i> (anexo 9). 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: (não se aplica)</p>

	situação.	- Diálogo sobre a imagem obtida.		
Início: 15h15 Fim: 15h45 Duração: 45 min	Área curricular: Expressão dramática Domínio: Bloco 2 – Jogos dramáticos Subdomínio (objetivos e descritores): <u>Objetivo:</u> - Explorar a linguagem não-verbal <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> - Mimar individualmente atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação, sentimento ou sensação	Atividade: “Faço mímica para que os meus colegas descubram o que é.” Estratégias: - Um aluno, de cada vez, retira, de um saco, um papel que corresponde a um órgão do sistema digestivo ou do sistema circulatório. - De seguida, faz mímica e os restantes colegas tentam adivinhar que órgão está a ser representado, referindo a sua localização e a sua funcionalidade.	- Nomes de diferentes órgãos do sistema digestivo e do sistema circulatório (anexo 10).	Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: (não se aplica)

13 de novembro

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min		- Entrada na sala; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia.		
Início: 9h25 Fim: 10h10 Duração: 45 min	Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Sistema de numeração decimal <u>Objetivo:</u> - Descodificar o sistema de numeração decimal <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Arredondar um número natural à dezena, à centena, ao milhar, à dezena de milhar ou à centena de milhar mais próxima, utilizando o valor posicional dos algarismos. Subdomínio: Adição e subtração <u>Objetivo:</u> - Adicionar e subtrair números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração. 	Atividade: “Estimativa em ação” Estratégia: - No quadro escreve-se (275+327). - Diálogo com os alunos sobre a soma mais próxima. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Esta soma é mais próxima de 500 ou de 600? - Porquê? - Agora qual é o resultado certo desta soma? - Distribuição de uma folha de tarefas, na qual os alunos devem pensar em diferentes estratégias e partilhar com a turma a forma como pensaram. - Realização, como forma de consolidação, das atividades propostas no caderno de fichas de Matemática. - Correção no quadro interativo.	- 25 folhas de tarefas (anexo 11); - Caderno de fichas de Matemática.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).
Início: 10h10 Fim: 10h30	Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Adição e subtração	Atividade: “O grande lanche!” Estratégia: - Projeção, no quadro interativo, de um problema	- 25 folhas de tarefas (anexo 12); - Quadro	Modalidade de avaliação: - Formativa.

<p>Duração: 20 min</p>	<p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração. 	<p>apresentado por um avatar numa confeitaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise da tabela de preços proposta pelo avatar. • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o alimento que é mais caro? E mais barato? - Quanto custa a sandes de queijo? - Qual (ais) os alimentos mais próximo de 2€? - Qual o alimento mais próximo de 1€? - Que alimentos teria que comprar se pretendesse gastar, aproximadamente, 4€? - Resolução do problema proposto pelo avatar Matilde numa folha de tarefas. - Partilha das soluções encontradas. - Antes de os alunos saírem para a hora do lanche terão que responder corretamente ao último desafio, calculando a estimativa de outros alimentos, sugeridos pela professora, que se encontrem na tabela de preços analisada anteriormente. 	<p>interativo.</p>	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).
<p>Início: 10h30 Fim: 11h Duração: 30 min</p>	<p>Lanche da Manhã</p>			
<p>Início: 11h Fim: 11h30 Duração: 30 min</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação literária</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir ler textos literários • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir ler obras de literatura para a 	<p>Atividade: “Cá em casa somos...”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição, através de um avatar, o Carlos, da história “Cá em casa somos...” (excerto do livro “Cá em casa somos...” de Isabel Minhós Martins). - Os alunos ouvem novamente a audição da história e, simultaneamente, preenchem uma ficha de tarefas, na 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa <i>Voki</i>; - Avatar história Carlos (anexo 13); - Livro “Cá em casa somos...”, de 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p>

	<p>infância e textos de tradição popular</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer inferências; - Recontar textos lidos; - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. 	<p>qual registam o número e as respetivas partes do corpo a que correspondem, com o objetivo de descobrirem os elementos que fazem parte da família da história.</p>	<p>Isabel Minhós Martins;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha de tarefas (anexo 14). 	
<p>Início: 11h30</p> <p>Fim: 12h</p> <p>Duração: 30 min</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar a escrita de textos • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as; <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redigir corretamente. • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma caligrafia legível; - Usar vocabulário adequado; - Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. 	<p>Atividade: “Cá na turma somos...”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de ideias idênticas às do texto trabalhado anteriormente, mas referente à turma, associando a alguns órgãos dos sistemas do corpo humano trabalhados em momentos anteriores (Ex: quantas cabeças tem a turma, quantos dedos, sorrisos, olhos, corações, pulmões, etc.) - Elaboração coletiva de um livro <i>online</i> (imagens e texto), utilizando o programa <i>storyjumper</i>, com o mesmo princípio do anterior, mas agora referente à turma, tendo em conta os dados recolhidos anteriormente em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa <i>storyjumper</i>. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p>
<p>Início: 12h</p> <p>Fim: 12h30</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p>	<p>Atividade: “Será que me podes dividir?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo no programa <i>taxgedo</i> do número e dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa <i>taxgedo</i>; - Folha de tarefas 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa

<p>Duração: 30 min</p>	<p>Objetivo: - Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descritor: - Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos rr e ss. 	<p>elementos correspondentes à turma, esquematizados anteriormente no quadro.</p> <p>- Realização de um jogo dinâmico como forma de exploração da translineação, recorrendo ao programa taxgedo e à imagem criada anteriormente.</p> <p>- Seleção de algumas palavras (umas ditas pelos alunos, outras pedidas por nós, etc.) e translineação das mesmas, com acompanhamento da folha de tarefas respetiva.</p>	<p>translineação (anexo 15).</p>	<p>Instrumentos de avaliação: - Grelha de conhecimentos de Português (translineação) (anexo 23)</p>
<p>Início: 12h30 Fim: 14h15 Duração: 1h45 min</p>	<p>Almoço</p>			
<p>Início: 14h15 Fim: 14h45 Duração: 30 min</p>	<p>Apoio ao estudo Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação</p> <p>Objetivo: - Multiplicar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descritores: - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Saber de memória as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10 	<p>Atividade: “O loto da tabuada”¹</p> <p>Estratégia: - Distribuição, por par, de um cartão do loto com multiplicações. - À medida que cada número vai saindo, o par tem de descobrir se o resultado corresponde a alguma das multiplicações que tem no seu cartão. Se corresponder, coloca um feijão em cima da respetiva multiplicação.</p>	<p>- Cartões para o loto da tabuada (anexo 16); - Saco; - Feijões; - Números até 100.</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).</p>
<p>Início: 14h45</p>	<p>Apoio ao estudo Área curricular: Matemática</p>	<p>Atividade: “A batalha naval da tabuada”</p>	<p>- Folha de tarefas da</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p>

¹ Esta atividade, como não chegou a ser realizada na semana passada, passou para esta semana.

<p>Fim: 15h15 Duração:30 min</p>	<p>Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação <u>Objetivo:</u> - Multiplicar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Saber de memória as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10. 	<p>Estratégia: - Continuação da exploração das tabuadas, através do jogo da batalha naval, no qual cada aluno tenta descobrir onde se encontram os bombardeiros escondidos no quadro interativo, realizando multiplicações. - Partilha das estratégias utilizadas por cada par de jogadores.</p>	<p>batalha naval (anexo 17).</p>	<p>- Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).</p>
<p>Início: 15h15 Fim: 16h15 Duração: 1h</p>	<p>Oferta complementar - Sensibilização para conceitos como o respeito e união.²</p>	<p>Atividade: “Tudo por um sorriso!” Estratégia: - Elaboração de frases com as palavras-chave, relacionadas com a união e o trabalho de equipa, descobertas e partilhadas na semana passada. - Exploração do programa <i>Publisher</i>. - Elaboração de um <i>poster online</i> coletivo, no programa explorado anteriormente, com frases dos alunos relativamente aos temas abordados. Nota: O <i>poster</i> construído será impresso e exposto na escola como forma de sensibilização.</p>	<p>- Programa <i>Publisher</i>; - Quadro interativo; - Computador.</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de trabalho em equipa (anexo 26).</p>
<p>Início: 16h15 Fim: 16h45 Duração: 30 min</p>	<p>Lanche da tarde</p>			

² Objetivos de acordo com o Currículo da área de Oferta Complementar delineado pelo Agrupamento.

<p>Início: 16h45</p> <p>Fim: 17h45</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>Área curricular: Expressão musical</p> <p>Domínio: Bloco 2 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical</p> <p>Subdomínio (objetivos e descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Desenvolvimento auditivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de canções e melodias, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz e movimento. 	<p>Atividade: “Sou músico!”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Elaboração, a pares, de uma quadra ritmada com algumas palavras-chave, relacionadas com algumas temáticas abordadas (corpo humano, sistema digestivo e circulatório, união).</p> <p>- Invenção de batimentos corporais ou em determinadas superfícies a acompanhar a/as quadras construídas.</p> <p>- Apresentação da composição musical construída pelos pares.</p>		<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p>
--	--	---	--	--

14 de novembro

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min		- Entrada na sala de aula; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia.		
Início: 9h25 Fim: 10h Duração: 35 min	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Produzir um discurso oral com correção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. <p>Domínio: Gramática</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Conhecer propriedades das palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar nomes, verbos e adjetivos; - Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente; - Formar o plural dos nomes. 	<p>Atividade: “Descobre-me”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Jogo de descoberta de palavras-chave relacionadas com o sistema circulatório (veias, artérias, capilares, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns alunos colocam-se junto ao quadro, virados para os colegas que estão sentados. - Cada aluno desse grupo que se encontra de pé tem uma letra. Todos juntos, formam uma palavra, que os colegas devem tentar adivinhar. Para isso, os alunos com as letras encontram-se “baralhados”. - Uma vez descobertas as palavras em questão, são analisadas algumas propriedades das mesmas (masculino, feminino, plural, entre outros). - Posteriormente, são elaboradas frases em conjunto relativamente às características e funções das mesmas, tendo em conta palavras soltas espalhadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Letras para formar palavras (anexo 18); - Palavras soltas para formar frases (anexo 19). 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p>

		pelo quadro. - Registo no caderno dessas informações.		
Início: 10h Fim: 10h30 Duração: 30 min	Área curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Subdomínio (objetivos, descritores): <u>Objetivo:</u> - Planificar a escrita de textos <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as; <u>Objetivo:</u> - Redigir corretamente. <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma caligrafia legível; - Usar vocabulário adequado; - Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. <u>Objetivo:</u> - Escrever textos descritivos. <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever descrições de pessoas, objetos, imagens, paisagens, referindo características essenciais. 	Atividade: “Distingo as duas circulações” Estratégias: - Revisão da estrutura de um texto descritivo. - Apresentação aos alunos de duas imagens referentes à grande e pequena circulação, já exploradas no dia anterior. - Exploração das imagens tendo em conta o que foi trabalhado anteriormente a respeito do sistema circulatório - Elaboração individual, numa folha pautada, de um texto descritivo referente às imagens em questão.	- Esquemas da pequena e grande circulação (anexo 7); - 25 folhas pautadas.	Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de conhecimentos de Português (texto descritivo) (anexo 23)
Início: 10h30 Fim: 11h Duração: 30 min	Lanche da manhã			
Início: 11h Fim: 12h	Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações	Atividade: “Sei ordenar de diferentes formas” Estratégia:	- 25 folhas de tarefas (anexo 20);	Modalidade de avaliação: - Formativa

<p>Duração: 1h</p>	<p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal <u>Objetivo:</u> - Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Representar qualquer número natural até 1 000 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens. - Comparar números naturais até 1 000 000 utilizando os símbolos “<” e “>”. - Arredondar um número natural à dezena, à centena, ao milhar, à dezena de milhar ou à centena de milhar mais próxima, utilizando o valor posicional dos algarismos. <p>Subdomínio: Adição e subtração <u>Objetivo:</u> - Adicionar e subtrair números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita no quadro de diferentes números (289, 590, 101, 999, 1001, 1749, 2853, 5639, 7428). - Diálogo com os alunos sobre os números dispersos no quadro e preenchimento de uma folha de tarefas. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Como se lê este número? - Quantas unidades tem? E dezenas? E centenas? E milhares? - Qual o maior número? E menor? - Que números posso escolher para que a sua soma seja aproximadamente 3000? E 900? - Ordena os números de forma crescente. E decrescente. - Realização, como forma de consolidação, dos exercícios propostos no caderno de fichas de Matemática. - Correção no quadro interativo. 	<p>- Caderno de fichas de Matemática.</p>	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação do Cálculo Mental (anexo 25).
<p>Início: 12h</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração: 30 min</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações Subdomínio: Adição e subtração <u>Objetivo:</u> - Adicionar e subtrair números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> 	<p>Atividade: “Descubro o segredo!”</p> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um desafio de cálculo mental: <ul style="list-style-type: none"> • A professora pensa num segredo/regra; • Solicita aos alunos que digam um número; 		<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de

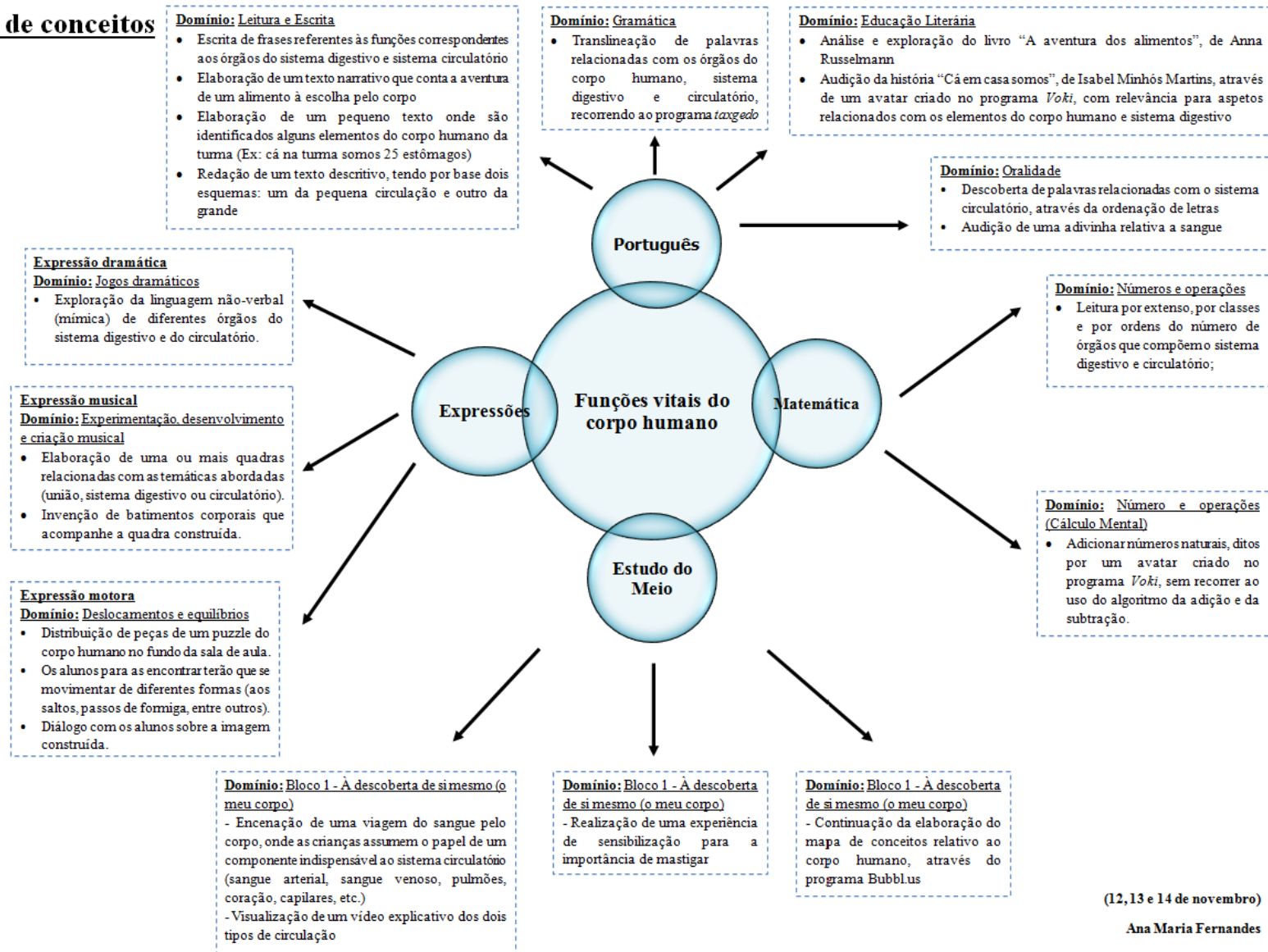
	- Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1 000 000, sem recorrer ao algoritmo da adição ou da subtração.	<ul style="list-style-type: none"> • A professora aplica o segredo a esse número e diz o número que obteve e, assim sucessivamente, até um aluno descobrir o segredo. • Quando um aluno descobre o segredo, diz ao ouvido da professora e se estiver correto continua o papel da professora até mais alunos descobrirem o segredo. <p>- Partilha das estratégias utilizadas para descobrir o segredo da professora.</p> <p>- Proposta de outro momento de jogo, mas um dos alunos é que pensa num segredo.</p>		verificação do Cálculo Mental (anexo 25).
Início: 12h30 Fim: 14h15 Duração: 1h45 min	Almoço			
Início: 14h15 Fim: 15h15 Duração: 1h	Área curricular: Estudo do Meio Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo Subdomínio (objetivos, descritores): - O meu corpo <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as funções vitais (nomeadamente circulatória); - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e saber localizar esses órgãos em representações do corpo humano; 	Atividade: “Participo na circulação” Estratégias: - “Encenação” de uma viagem do sangue pelo corpo, onde as crianças assumem o papel de um componente do sistema circulatório. - Desenho, em papel de cenário, de alguns componentes do sistema circulatório. Os desenhos devem ser grandes para que os alunos possam movimentar-se dentro deles. - Alguns órgãos (pulmões, etc.) podem ser representados por mesas, onde ficará um aluno que	- Mesas; - Papel de cenário; - Lápis de cor; - Marcadores; - Fichas vermelhas e azuis (anexo 21); - Identificadores vermelhos e azuis para	Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de conhecimentos de Estudo do Meio (sistema circulatório) (anexo 24)

	<p>- Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (nomeadamente da circulação).</p>	<p>questiona o colega que passa por lá (o sangue) “de onde vem”, “onde está”, “para onde vai”.</p> <p>- As crianças que representam o sangue arterial devem ter um símbolo vermelho e as que representam o sangue venoso um símbolo azul.</p> <p>- Inicialmente, na mesa dos pulmões, apenas haverá peças vermelhas (sangue arterial) e nas mesas das outras partes do corpo, peças azuis (sangue venoso). Nos pulmões as crianças trocam as azuis por vermelhas e nas outras partes o contrário.</p> <p>- Pretende-se fazer circular o sangue seguindo o caminho correto da pequena e grande circulação.</p> <p>Nota: é apresentado em anexo (anexo 22) um possível esquema da sala, para melhor visualização do objetivo que se pretende alcançar.</p>	<p>alunos que representam o sangue arterial e venoso (fitas, lenços, etc.);</p> <p>- Possível esquema da sala (anexo 22).</p>	
--	--	---	---	--

ANEXO 2A.8

Exemplar de um mapa de articulação (12, 13 e 14 de novembro de 2014)

Mapa de conceitos



(12, 13 e 14 de novembro)

Ana Maria Fernandes

ANEXO 2A.9

Narrativa individual com *feedback*

O poder da inovação

Atualmente, a profissão docente tem enfrentado grandes desafios, pois, de acordo com Teodoro (1994, p. 194), nos dias de hoje, ser professor, vai para além “das quatro paredes” da sala de aula. É neste sentido, que se pode afirmar, que a profissão docente não tem como única e exclusiva a tarefa de ensinar a ler, a escrever e a contar, recorrendo a uma pedagogia isolada, transmissiva e unidirecional. Pelo contrário, defende-se que a Educação é e deve ser, um processo que envolva a transformação de saberes em conhecimentos significativos e contextualizados, no sentido de construir cidadãos conscientes, críticos, reflexivos, autónomos e, cada vez mais, participativos na sociedade (Cosme, 2008).

Contudo, segundo Barroso (2005), a grande instabilidade, a vários níveis (política, social e económica), do país leva ao desenvolvimento de sentimentos de insegurança e de receio face à escola, à sua função, ao papel dos professores, bem como aos princípios que sustentam todo o processo educativo, o que se tem verificado nos dias de hoje. Por este motivo, grande parte dos profissionais, incluindo essencialmente, os professores, sentem-se ~~têm-se sentido~~ desmotivados, desentusiasmados e desencantados pela profissão face às exigências que lhes são colocadas, pondo em causa a sua autonomia e a sua independência enquanto profissionais conscientes e autónomos. Se, de acordo com Barroso (2005, p. 173), durante muito tempo, os professores foram considerados “profissionais acima de toda a suspeita”, atualmente, os professores são considerados como o “centro da turbulência que afeta a escola e a educação em geral”.

Neste sentido, é necessário pensar em alternativas que vão implicar, de certa forma, uma inovação na Educação. Porém “não há inovação sem um pouco de desordem” (Perrenoud, 2002, p.23), sendo este um dos piores receios dos professores. Apesar, da inovação pretender alcançar a melhoria das aprendizagens dos alunos, assim como o seu sucesso, com a introdução de melhorias nas práticas desenvolvidas, este é um processo “longo, complexo, repleto de obstáculos, gerador de conflitos, ansiedades e ameaças à autoestima” (Moreira, 2000, p. 139). Por esta razão, é que os professores oferecem bastante resistência à descoberta de novas formas de fazer algo. Desta forma, a inovação implica, então, um processo de rutura, rompendo com o equilíbrio estabelecido e levando a uma renovação e reestruturação da ação, “quer ao nível das teorias [que a sustentam]

Comentário [P1]: A sua narrativa está muito interessante sob o ponto de vista da reflexão e consciência da necessidade de motivar os alunos e envolvê-los em aprendizagens significativas, mas precisava de refletir sobre experiências concretas em contexto para tomada de decisões posteriores.



Comentário [P2]: renovação

quer ao nível das práticas” desenvolvidas (Moreira, 2000, p.139). Assim, apesar de a “inovação implicar correr riscos, implicar transformação” (Tavares, 2000, p.29), é, com certeza, um desafio a ter em conta, pois é um processo essencial e necessário para uma melhor qualidade do sistema de ensino.

Para tal, é fundamental que na formação de professores se privilegie o processo de investigação-ação, na medida em que este permite o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, promovendo, assim, um posicionamento mais crítico e investigativo por parte dos professores face à prática. É através deste longo e complexo processo que se sente a necessidade de recorrer à interpretação, à análise crítica, à reflexão da ação e à comunicação e partilha de saberes/experiências, negociando decisões e clarificando intenções que levam a uma estruturação de uma profissionalidade cada vez mais autónoma e consciente. Sendo assim, o processo de investigação-ação é, de certa forma, um modo de questionamento, de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa, levando à construção de um pensamento cada vez mais crítico, tal como foi referido (Ribeiro, 2006). Por tudo isto, torna-se fundamental refletir sobre a ação, na ação, e para a ação, de modo a conseguir encontrar soluções para os problemas encontrados, tentando melhorar, assim, as práticas futuras. Tal como reforça Alarcão (1996), este processo não se deve esgotar na ação do docente, sendo um processo que deve decorrer ao longo de toda a vida profissional, na medida que é através deste que o professor sabe quem é, o que defende, quais as suas conceções, definindo assim o seu quadro conceptual.

É de extrema importância ter em conta que o processo de investigação-ação envolve uma busca de saberes que, quando partilhados, permitem a construção de um conhecimento cada vez mais aprofundado, bem como um esclarecimento mais rico das decisões a tomar nas práticas desenvolvidas. Este processo é, efetivamente, essencial pelo que apresenta um vasto conjunto de potencialidades, propostas Elliott (1993), que valorizam o diálogo e partilha de informação pelo grupo, na procura de soluções práticas para os problemas, no confronto das teorias com os resultados da investigação sobre a prática, entre muitas outras, que visam sobretudo uma inovação que, deve ter como principal objetivo atingir uma educação de qualidade. Assim, é com base nestes aspetos, que os futuros profissionais vão ter a abertura de pensamento necessário para que este novo conceito, “a inovação”, seja aplicável e concretizável.

Para que tal se verifique, é fulcral que durante a formação, os professores contactem com o acontece realmente no processo de ensino e aprendizagem,

experienciando um contexto real. Por este motivo, torna-se fundamental destacar a importância da prática pedagógica supervisionada, uma vez que esta constitui um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes [que ajudam ao desenvolvimento], em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas.” (decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, p.1321). Estes momentos são deveras importantes, pois permitem um movimento constante de ida e de volta entre a teoria estudada e as práticas desenvolvidas, tendo como base o conhecimento, a experimentação e, conseqüente mobilização, reconhecimento e valorização de um conjunto de conceitos teóricos relacionados com o processo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

No entanto, todo este processo não deve ser desenvolvido de uma forma isolada, mas sim partilhada, dialogada e cooperada, envolvendo vários intervenientes (Silva, 2000). Assim, o trabalho de grupo, a cooperação e o respeito entre todos os elementos que o constituem é, sem dúvida, uma mais-valia para o desenvolvimento harmonioso de experiências significativas e relevantes que irão influenciar de uma forma determinante e positiva as ações futuras (Perrenoud, 2000). Tal como reforça o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, é através de um trabalho de cooperação que se enriquece a formação tanto a nível pessoal como profissional, privilegiando o respeito-mútuo, a confiança, a partilha de saberes, de experiências e de ideias que levam a uma melhor qualidade das atitudes pedagógicas adotadas. Neste sentido, esta metodologia, deve ser utilizada durante toda a vida profissional, sendo fundamental a sua incidência no decorrer da formação de profissionais de educação, permitindo a construção de um pensamento cada vez mais crítico e maduro.

Por todos os motivos mencionados o período de estágio está a ser determinante, uma vez que está a permitir a construção de um olhar cada vez mais atento e crítico à realidade do processo de ensino e aprendizagem. O facto de este período de estágio ser simultâneo às aulas teóricas, permite que se relembrem determinados conhecimentos teóricos fundamentais e que se partilhem diversas dúvidas relativas aos diversos contextos, com o intuito de se intervir da melhor forma possível nos contextos educativos, provocando a reflexão dos mais variados temas.

Neste sentido, foram dadas a conhecer novas problemáticas relevantes e pertinentes nos dias que correm. Uma delas foi colocada pela seguinte questão: “Como

aplicar o conceito de inovação se existe um manual com uma excessividade de conteúdos a serem abordados?”. Confesso que tal questão me pôs a pensar, a refletir, levando-me a questionar sobre o facto de, hoje em dia, as turmas serem cada vez mais diversificadas e heterogéneas, englobando alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, o que nos leva a levantar outras questões: Como dar resposta a todos os alunos da sala de aula? Como motivar e cativar cada aluno?

Depois de muitos momentos de reflexão e de partilha, conclui que, é fundamental que se dê valor à pluralidade presente nas turmas, encarando-a como um desafio à própria profissionalidade do docente. Neste sentido, a adoção e o desenvolvimento de estratégias diversificadas que respondam da melhor forma possível a todas as necessidades, características e interesses dos alunos, ou seja, a verdadeira aplicação do conceito de diferenciação pedagógica, não é, de forma alguma, uma tarefa fácil (Arrends, 2001). Seguindo esta ordem de ideias, torna-se essencial criar um ambiente rico como diversas oportunidades de escolha, com o sentido de garantir o seu bem-estar e o seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem (Brazelton, 2002).

Por este motivo, os docentes nas suas aulas devem ir para além do que está pré-determinado, ou seja, do que está delineado e explícito no que, até há pouco tempo, era considerado o único recurso na sala de aula, o manual escolar. Deste modo, o que está aqui em causa não é o manual escolar em si, mas sim a forma como é utilizado pelos professores nas salas de aula (Freinet, 1983). Apesar do manual escolar ser uma fonte de conhecimento que contém o saber curricular validado pela sociedade, ou seja, o que se deve aprender, este não deve ser o recurso mais importante nas práticas desenvolvidas na sala de aula (Dionísio, 2000). Assim, não se está, de forma alguma, a tentar dar resposta à pluralidade da turma, ou seja, a todos os alunos que a compõem, garantindo o sucesso de cada um, muito pelo contrário, está-se a assegurar o desinteresse por alguns alunos, o que levará, como consequência, em muitos casos, a repercussões negativas na vida educativa futura. Sendo assim, é fulcral pensar para além do uso dos manuais escolares nas práticas pedagógicas desenvolvidas, incluindo práticas mais diversificadas que chamem a atenção de todos os alunos da sala, motivando-os e cativando-os para a aprendizagem.

Tendo este aspeto em conta, durante as aulas teóricas foram abordadas algumas estratégias que permitissem uma abordagem mais criativa ao manual escolar, com o intuito de envolver mais os alunos no processo de ensino e aprendizagem, do qual eles são o interveniente mais importante. Neste sentido, a estratégia que chamou mais a

atenção foi, sem dúvida, as vantagens do uso das novas tecnologias, objetos com os quais os alunos de hoje contactam diariamente.

Segundo Ramos (2007), o uso das novas tecnologias nas práticas da sala de aula é uma mais-valia, na medida em que permite a construção de aprendizagens mais ativas, ricas e construtivas nas diversas áreas curriculares. De facto, de acordo com Ponte e Serrazina (1998), é através das novas tecnologias que se estabelece uma relação mais direta e mais interativa entre os alunos e o conhecimento/saber, uma vez que eles sentem e exploram a informação de uma forma mais direta. Sendo assim, este recurso assume um papel orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, pois a sua interação com os alunos possibilita mais momentos de comunicação verbal e de colaboração, proporcionando situações de diálogo, de discussão e de conflito cognitivo propiciadores de aprendizagem (Amarante, 2007). Assim, há, certamente, uma maior envolvimento de todos os alunos na construção do seu próprio conhecimento, aplicando o conceito de diferenciação pedagógica na sua totalidade (Cadima, 1997). Desta forma, está-se a ir ao encontro dos princípios delineados na Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86 de 14 de outubro), nos quais se deve favorecer a equidade e promover a inclusão de todas as crianças (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Por todos os motivos mencionados, as novas tecnologias estão a constituir-se como um elemento fundamental a ter em conta nas práticas pedagógicas. Sendo assim, as novas tecnologias têm sido uma presença constante nas práticas desenvolvidas no estágio, permitindo verificar que, realmente, os alunos sentem-se mais entusiasmados e motivados para a realização de uma simples folha de tarefas ou de uma ficha do manual escolar. Assim, um exercício do manual escolar transforma-se num conhecimento mais significativo e contextualizado, tornando-se mais marcante para o aluno, na medida em que ele atribui mais sentido ao momento vivido. Por esta razão, ao longo das práticas desenvolvidas tenho vindo a reparar que o impacto nos alunos e os resultados obtidos face à interação com as novas tecnologias foram bastante positivos.

É neste sentido que se pode afirmar que “as profissões não podem ser olhadas como estruturas estáticas, ou como modelos de organização impermeáveis à mudança”, mas sim acompanhar a evolução, assim como o modo de pensar encarar o mundo (Teodoro, 1994, p.180). Só desta forma, tal como refere Máximo-Esteves (2008), é que os professores estão disponíveis para a construção de ações e práticas inovadoras de uma forma consciente e refletida.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora, 2007.
- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 2001.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brazelton, T. & Grenspan, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima *et al*, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cosme, A. (2008). A redefinição do trabalho docente: reflexão breve em torno e a partir da organização escolar. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dionísio, M. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores – Leitura do Manual Escolar*. Coimbra: Almedina.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freinet, E. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet: a expressão livre na pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas, um programa de formação de supervisores pela investigação-ação. In M. d. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.

Comentário [P3]: nº pág.

Comentário [P4]: nº pág..

- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em Educação - novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (1998). As novas tecnologias na formação inicial dos professores. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.143-169). Porto: Porto Editora, 2007.
- Ribeiro, D. (2006). A investigação-ação na formação de supervisores: *Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho
- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Porto Alegre.
- Tavares, C. F. (2000). Novas competências para ensinar, mas caminho a percorrer: Um percurso. In M. d. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 25-42). Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Porto: Bertrand Editora.

Referências Legais

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 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 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores 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 do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986- I Série. Assembleia da República. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

ANEXO 2A.10

Narrativa colaborativa com *feedback*

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

Orientador(a) cooperante: Professora Cristina Falcão

Agrupamento/Escola: Agrupamento de Escolas de Águas Santas – Escola EB1 de Corim

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Jogo do dominó realizado em pequenos grupos

Data: 19 de novembro de 2014

Comentário [P1]: A vossa narrativa demonstra maturidade, pois entenderam a necessidade de diferenciação na sala de aula, no sentido de promover práticas que estimulem a aprendizagem, de estabelecer laços que envolvam os afetos e a emoção, de reconhecer esforços e comportamento que aumentem a autoestima e promovam prazer na aprendizagem.

Comentário da díade	Comentário do(a) orientador(a) cooperante
<p>A presente narrativa aborda aspetos relacionados com uma atividade dinamizada no âmbito da área curricular de matemática, mais especificamente o cálculo mental, no sentido de colmatar algumas dificuldades da turma ao nível do raciocínio lógico-matemático. Para além disso, pretendia-se também desenvolver o espírito de grupo entre os alunos, não só pelo facto de alguns entrarem frequentemente em conflito, como também por não estarem habituados a trabalhar em conjunto. Neste sentido, a reflexão que se segue pretende relacionar estes aspetos com a importância de reconhecer, valorizar e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, assunto para o qual a tríade (formandas e professora cooperante) tem direcionado a sua atenção em diferentes momentos.</p> <p>No decorrer da atividade verificou-se que os alunos apresentavam, claramente, diferentes ritmos de realização dos cálculos das peças que lhes tinham calhado. Este aspeto, para além de, segundo Cadima (1997) ser normal, foi também evidente nas observações que as formandas efetuaram ao longo do período de prática pedagógica. Deste modo, foi com base nestas evidências que a atividade foi pensada e organizada.</p> <p>De facto, cada vez mais, a diversidade (cultural, social, económica, intelectual, de interesses, de necessidades, entre muitos outros) é uma realidade das salas de aula do século XXI. Como tal, esta não deve ser encarada como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como uma mais-valia que permite a partilha de experiências, opiniões, ideias, conhecimentos, entre outros, enriquecendo, desta forma, as aprendizagens construídas (Roldão, 2003). O professor deve ter em conta esta diversidade nas suas práticas, planificando estratégias e atividades que valorizem e</p>	<p>Relativamente à atividade proposta à turma pela díade Ana Filipa e Ana Maria, pareceu-me plenamente oportuna, uma vez que, a maioria dos alunos ainda manifestam lacunas no cálculo mental.</p> <p>A estratégia usada (trabalho de grupo) para dinamização da tarefa foi muito pertinente na medida em que, exige ajuda, partilha, valorização do outro e estabelecimento de regras para trabalhar em conjunto. Para além destes aspetos, permitiu a competição saudável entre grupos, pois como os alunos referiram «o importante não é ganhar, mas sim trabalhar e aprender».</p> <p>Ao longo da realização da tarefa verificaram-se nos alunos, ritmos de trabalho muito diversos. Este aspeto, considerado normal por alguns autores, é também consequência da diversidade cultural que a sociedade apresenta. Contudo, permite uma troca de opiniões e consequentemente um enriquecimento nas aprendizagens dos alunos. Desta forma, as formandas sugeriram que os alunos que acabassem mais rápido a tarefa, apoiassem os que tinham mais dificuldades. Esta estratégia permitiu responsabilizar os alunos que ajudaram e por outro lado, os que foram ajudados tiveram um apoio mais individualizado, terminando a tarefa com sucesso.</p> <p>Durante a realização da atividade as docentes (professora e formandas) tiveram um papel preponderante pois orientaram, encorajaram, esclareceram e motivaram os alunos. Estas atitudes permitem que estes desenvolvam sentimentos de autoconfiança e</p>

respeitem todos os alunos, integrando-os e incluindo-os, de diferentes formas, nas ações desenvolvidas (Tomlinson, 2008), sendo este um dos princípios em que se baseou a atividade em questão.

Para concretizar o aspeto referido, as formandas optaram por sugerir aos alunos que terminassem mais cedo a tarefa, que ajudassem os colegas que manifestavam mais dificuldades na sua realização. Deste modo, os alunos que ajudam sentem-se reconhecidos, tornando-se mais responsáveis, e os que recebem ajuda, valorizados, uma vez que têm uma atenção mais pormenorizada, que poderá permitir uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, pois a linguagem é mais próxima da sua. Este fenómeno foi evidente durante a atividade, uma vez que os alunos com mais dificuldades conseguiram estabelecer relações lógico-matemáticas mais complexas, concluindo a tarefa com sucesso e satisfação.

Esta atividade ao ser dinamizada em grupo permitiu, também, desenvolver uma competição saudável entre os grupos, como Arrends (2001) defende ser positivo no processo de ensino de aprendizagem, pois contribui para desenvolver aspetos essenciais para a vida em sociedade. No final da atividade verificou-se que, a este nível, a mesma provocou o impacto pretendido, pois vários alunos (essencialmente M.; T.G; M. C.) referiram que “o importante não é ganhar mais sim participar”.

Surge assim a importância de atuar, segundo os princípios defendidos por Vygotsky, na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) dos alunos, estimulando-a para atingir níveis de pensamento mais complexos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Esta define-se como o espaço entre aquilo que os alunos já são capazes de fazer sozinhos e o que poderão aprender a fazer em cooperação (Onrubia, 2001). Neste sentido, tendo em conta que nem todos os alunos apresentam ZDP idênticas, destaca-se a importância de desenvolver a aprendizagem cooperativa, através da qual os alunos constroem ativamente um conhecimento mais significativo (Dec. Lei n.º241/2001 de 30 de agosto). Assim, é possível atingir um ensino de alta qualidade, “cujo objetivo é maximizar as potencialidades de cada um dos alunos, alunos esses que confiam em nós enquanto orientadores da sua aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p.8).

Destaca-se, então, a importância do professor sustentar as suas práticas numa pedagogia participativa, que se baseie na construção ativa, progressiva e cooperada do conhecimento por parte dos alunos, vistos enquanto seres competentes ao nível *sócio-histórico-cultural*, tal como foi evidente nesta atividade (Oliveira-Formosinho, 2007). Por isso mesmo, esta pedagogia estabelece uma relação direta com a perspetiva construtivista e socio construtivista da aprendizagem, veiculadas para esta e outras atividades. Efetivamente, a perspetiva construtivista salienta a importância de os alunos serem os construtores dos seus próprios conhecimentos e, deste modo, assumirem um papel ativo e dinâmico

autoestima, fundamentais a todo o processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, é importante realçar a organização, preparação e dinamização da atividade, que contribuiu de sobremaneira para o sucesso da aula.

Assim, a valorização de todos os aspetos já referidos contribui para a formação de cidadãos autónomos, críticos, conscientes e cada vez mais participativos na sociedade.

Assim sendo, considera-se que a atividade foi muito importante, decorreu de acordo com o planificado e permitiu desenvolver nos alunos as competências propostas. Relativamente à estratégia implementada (trabalho de grupo) superou as minhas expectativas, na medida em que os alunos foram respeitadores das regras estabelecidas e só assim é possível promover hábitos de trabalho autónomo e em grupo, que permitam a construção de saberes.

no processo de ensino e aprendizagem, que se desenvolve de forma interpretativa por parte dos mesmos, em interação com o mundo (Fosnot, 2007). De facto, a aprendizagem das crianças vai evoluindo pessoal e socialmente, conforme estas desenvolvem estruturas, que reorganizam os conceitos anteriormente adquiridos, para os traduzir em novos conhecimentos, o que permite destacar a perspetiva de Piaget acerca do desenvolvimento da aprendizagem (Coll et al, 1999). Na mesma linha de ideias, emerge a perspetiva socio construtivista da aprendizagem, preconizada por Vygotsky, que defende que é na construção do saber, a partir das relações intra e interpessoais, ou seja, nessa “troca com outros sujeitos e consigo próprio, que se vão interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais e se vai processando, portanto, a aprendizagem” (Pinto, 2002, p.30).

Durante a atividade foi fundamental o papel mediador das formandas e da professora cooperante nos diferentes grupos, no sentido de esclarecer possíveis dúvidas, orientar o processo e contribuir para a construção de aprendizagens consistentes. Importa destacar, também, a constante interação das mesmas com os alunos, através de *feedbacks* positivos e de encorajamento que levam os alunos a desenvolver sentimentos de autoconfiança e autoestima, bem como laços de afetividade, aspetos fundamentais para um processo de ensino e aprendizagem o mais harmonioso possível.

Apenas com a valorização de todos os aspetos supramencionados, é possível dar resposta a um dos objetivos fundamentais da educação, que se centra na construção de cidadãos conscientes, críticos, reflexivos, autónomos e, cada vez mais, participativos na sociedade (Cosme, 2008). Como reforça a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, capítulo I, artigo 2º, ponto 5), a educação deve desenvolver um espírito democrático, “respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Em suma, na opinião das formandas, que se baseia em todos os aspetos mencionados, a atividade foi ao encontro do esperado, permitindo alcançar o desenvolvimento das competências delineadas inicialmente, valorizando e respeitando as necessidades e interesses de cada um dos alunos, o que possibilitou um maior sucesso na construção das aprendizagens.

Referências:

- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima *et al*, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Cosme, A. (2008). A redefinição do trabalho docente: reflexão breve em torno e a partir da organização escolar. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Coll, C. *et al* (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó;
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll *et al*. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: Edições ASA;
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill;
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA;
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora;
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Documentação legal e outros documentos orientadores

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXO 2A.11

Exemplar de um guião de pré-observação (13 de novembro de 2014)

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas – EB1/JI de Corim

Orientador(a) Cooperante: Prof.^a Cristina Falcão **Ano/Turma:** 3ºE

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

Estagiária(o) observada(o): Ana Maria Fernandes

Data de observação: 13 / 11 / 2014

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

Esta atividade surgiu tanto das necessidades e das dificuldades como dos interesses que os alunos da turma em questão foram demonstrando ao longo do período de estágio, na medida em que um bom profissional deve ter sempre em conta todas estas particularidades da sua turma nas práticas desenvolvidas (Cadima, 1997). É neste sentido, que se pode afirmar que todas as reuniões /conversas informais realizadas com a professora cooperante foram imprescindíveis em todo este processo, uma vez que esta, ao acompanhar a turma desde o 1º ano de escolaridade, conhece melhor as idiossincrasias de cada aluno, o que leva à conceção de uma ação mais adequada à turma. Deste modo, foi através destes momentos de interpretação, de análise crítica e de reflexão que foi possível a comunicação, partilha e troca de saberes, conhecimentos e experiências, levando ao encontro de problemas, à negociação de decisões e clarificação de intenções, o que contribui para uma estruturação de uma prática cada vez mais adaptada, consciente e reflexiva (Moreira, 2000). Sendo assim, de acordo com Ribeiro (1997), ao valorizar e apostar num trabalho de equipa, está-se de certa forma, a “contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino e um maior sucesso educativo, através da constante reformulação e aperfeiçoamento dos planos e instrumentos de trabalho” (p.25).

Foi, ao longo das reuniões realizadas com a professora cooperante, que em conjunto (díade e professora cooperante) se foi identificando algumas dificuldades, necessidades assim como alguns interesses que os alunos iam demonstrando no decorrer das semanas. Desta forma, a tríade foi notando que havia necessidade de captar mais a atenção de certos alunos (nomeadamente de L., G., M., C., M., R., E., B. e P. O.), uma vez que estes dispersavam com alguma facilidade não compreendendo e, muitas vezes, não deixando compreender os colegas o que era desenvolvida na sala de aula. Assim, houve necessidade de se delinearem e desenvolverem atividades que atuassem nesse sentido.

Para colmatar esta dificuldade demonstrada pela maioria da turma, pretende-se desenvolver

uma atividade que tem como base a escuta ativa, na qual os alunos terão que focar a sua atenção na audição de uma história. Tal como afirma Amor (2006), o desenvolvimento de este tipo de atividades implica “um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspetos globais e parcelares da mensagem” (p. 72). Neste sentido, a atenção dos alunos estará focada na audição da história “Cá em casa somos...” de Isabel Minhós Martins. Esta obra literária, que por si só, já estimula a curiosidade dos alunos, uma vez que recorre a acontecimentos que não são exatos e que necessitam da ajuda dos alunos para se completarem, revela-se ser uma “porta” para a descoberta de novos conhecimentos, promovendo, assim, a reflexão crítica, bem como a imaginação e a inteligência dos alunos (Sobrinho, 1994). Esta grande potencialidade das obras literárias, aliada ao facto de esta história, numa fase inicial, não ter qualquer suporte escrito, apenas a voz de um avatar Carlos (criado através do programa *Voki*), vai despertar ainda mais a curiosidade dos alunos, e como consequência a sua atenção.

Em atividades anteriores em que o recurso às novas tecnologias foi utilizado, foi-se verificando que este é, sem dúvida, um instrumento que permite uma maior interação entre os alunos e o conhecimento/saber, uma vez que eles sentem e exploram a informação de uma forma mais próxima. Tal como reforça Ponte e Serrazina (1998), as novas tecnologias proporcionam uma nova relação com o saber, pois estes instrumentos relacionam-se de forma direta com a informação e conhecimento. Sendo assim, este recurso assume um papel orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Por este motivo, as novas tecnologias estão a constituir-se como um elemento fundamental a ter em conta nas práticas desenvolvidas (Ponte & Serrazina, 1998). Tendo este aspeto em conta, as novas tecnologias têm sido uma presença constante nas práticas desenvolvidas ao longo das semanas, o que permitiu verificar (díade e professora cooperante) que os alunos se sentiam mais entusiasmados e motivados para a realização de uma simples folha de tarefas. Assim, um simples exercício de uma folha de tarefas transforma-se em algo muito mais significativo e marcante para o aluno, na medida em que este atribui mais sentido ao momento vivido. Por esta razão, o recurso à tecnologia tem vindo a ser uma constante nas práticas desenvolvidas, tanto nas da díade com nas da professora cooperante, uma vez que o impacto nos alunos e os resultados obtidos foram bastante positivos. Porém, a díade tenta diversificar o uso das novas tecnologias, no sentido de dar resposta às diferenças presentes na sala de aula. Contudo, o seu uso não pode nem deve ser excessivo, pois assim, não provoca o efeito esperado nos alunos.

Posto isto, durante a audição, os alunos terão que preencher uma folha de tarefas, registando informações concretas e essenciais do que é ouvido. Apesar do objetivo da atividade ser que os alunos consigam captar as informações pedidas no mínimo de audições ouvidas, temos consciência de que esta, numa fase inicial, terá que ser ouvida mais do que duas vezes, no sentido de dar oportunidade a todos os alunos de conseguirem concluir a tarefa com sucesso. Desta

forma, a atenção dos alunos estará focada num objetivo concreto e comum, que, tal como foi mencionado anteriormente, é uma característica a desenvolver nos alunos desta turma.

Esta atividade, também advém, da dificuldade, que alguns alunos (P.O, G., B., L., M., C.) têm vindo a demonstrar na sala de aula, no cálculo mental. Deste modo, através desta atividade pretende-se que os alunos desenvolvam diversas competências como o saber interpretar, compreender, escrever, transformar a linguagem corrente em linguagem matemática, saber pensar e raciocinar, aplicar diversas estratégias, saber explicá-las e refletir sobre o uso das mesmas, com o objetivo de encontrar uma solução ou várias soluções para o desafio colocado pela história. Desta forma, os alunos terão a oportunidade de partilhar os seus raciocínios e de ouvir a opinião dos colegas, o que levará a uma troca de estratégias e de soluções encontradas que levará, certamente, a um momento reflexivo e bastante significativo. De acordo com Fernandes (2006), é nestes momentos que existe um ambiente favorável para o “desenvolvimento de estratégias pessoais de cálculo e a partilha dialogante e argumentativa” na sala de aula (p. 5).

Posteriormente, a história contada será aplicada na turma em questão, transformando as informações e os dados de um contexto mais afastado e mais abstrato para um contexto mais próximo dos alunos: a turma. Neste sentido, os alunos compreenderão melhor a história lida, uma vez que esta ao ser aplicada na turma fará mais sentido para os alunos. Segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), as informações e os temas devem ser situados e contextualizados, para que os alunos compreendam de forma significativa todos os conteúdos e conceitos que a atividade envolve. Neste momento, será valorizada, também, a aprendizagem colaborativa, na medida em que os alunos através do diálogo com a orientação da professora, constroem coletivamente, recorrendo ao uso das novas tecnologias, um livro *online*, com o intuito de desenvolver várias competências, tais como o cálculo mental, o saber interpretar, o saber pensar e o saber ouvir o outro. Tal como foi afirmado anteriormente, verifica-se assim, mais uma vez, as potencialidades e as mais-valias do recurso às novas tecnologias, uma vez que, desta forma, os alunos poderão conhecer para além do que é conhecido e dar a conhecer o seu trabalho elaborado em conjunto. Importa salientar, que esta sugestão foi dada pela professora supervisora, denotando, na verdade, a importância da partilha e da troca de saberes, de experiências e de conhecimento para o enriquecimento das práticas desenvolvidas. Como menciona o decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, é através deste trabalho de equipa que a formação dos professores evolui. Posteriormente, para tornar este momento, ainda mais entusiasmante, será utilizado o programa *taxgedo* que permite, através do uso da escrita criativa, criar uma composição imagem-texto. Desta forma, os alunos ao irem registar ao computador as várias partes do corpo que constituem os alunos da turma, vão criar uma síntese de tudo o que foi dito.

Seguidamente, os alunos pegarão nalgumas palavras encontradas aquando da realização do

livro e, com essas palavras aplicarão um novo conteúdo da área do Português: a translineação. Este conteúdo que não é de aprendizagem automática, não devendo ser abordado de uma forma descontextualizada porque, tal como foi referido anteriormente por Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), tudo o que é dado na sala de aula deve ser contextualizado e fazer sentido para os alunos, para garantir, de certa forma, o seu sucesso na realização da atividade em questão.

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

- Prevê-se que uma das dificuldades no momento da atividade, poderá ser a dispersão de alguns alunos (essencialmente de B., P.O., R., P.M, L.) perante o uso de novos e variados recursos na sala de aula, nomeadamente os recursos tecnológicos. Contudo, pretende-se cativar a atenção dos alunos, assim como o seu entusiasmo e empenho na realização da tarefa, fazendo com que eles tenham consciência da necessidade do cumprimento de determinadas regras de comportamento e de interferência para que a atividade seja realizada com sucesso (Arends, 1995). Assim, ao longo da atividade, dependendo do comportamento dos alunos, especialmente os mencionados, a estagiária vai alertando para o facto de com uma participação moderada e respeitando a vez do outro, a atividade desenrola-se de um modo muito mais dinâmico.

- Uma outra dificuldade poderá ser o facto de a *internet* nas últimas semanas não estar a funcionar plenamente. Neste sentido, para que as práticas desenvolvidas não sejam comprometidas, a díade pretende arranjar uma *pen* carregável, o que permite ter uma maior independência durante a realização da atividade. Quando se trata de trabalhar com recursos tecnológicos há que ter sempre um “plano B”, pois estes são instrumentos instáveis, pois não são garantidos e não asseguram na sua totalidade a realização da atividade. Desta forma, a possibilidade do uso dos recursos tecnológicos falhar vê-se reduzida com o uso de uma *pen*.

- Outra dificuldade que poderá surgir, relaciona-se com o facto da estagiária abordar um conteúdo novo de português, nomeadamente a translineação, o que requer uma grande responsabilidade da parte da formanda, na medida em que este tema desperta, muitas vezes, dúvidas nos alunos, pois não existe uma explicação concreta para o que acontece, apenas que é uma regra da gramática da língua materna. No entanto, para que este tema não seja entendido apenas como uma regra descontextualizada sem sentido e, desta forma, sem significado para os alunos, pretende-se iniciar o tema com algo que seja significativo para os alunos, isto é, que seja contextualizado. Sendo assim, ao abordar a translineação com base no que foi realizado na atividade anterior, isto é, com as várias partes do corpo dos alunos da turma, este conteúdo não vai começar no vazio, mas sim fazer parte de um todo já compreendido pelos alunos, tornando o abstrato mais concreto. Também, o facto de os alunos terem ritmos e características diferentes faz com que os alunos mais “rápidos”, essencialmente T.A., T.G, R.C e D. possam explicar aos colegas, pois, muitas vezes, quando os alunos explicam uns aos outros determinados conteúdos

são melhor compreendidos pelos colegas.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- Algo relevante a ser observado na atividade em questão poderá ser a capacidade da estagiária gerir a atividade e captar a atenção dos alunos, bem como o modo como motiva e cativa os alunos para a sua realização, uma vez que, tal como foi dito, alguns alunos dispersam facilmente, desconcentrando-se, o que pode, sem dúvida, interferir no desenrolar da atividade.

- A concentração, a persistência, o envolvimento e a satisfação dos alunos aquando da realização da atividade, poderá ser algo a ser observado, na medida em que o impacto, assim como a reação dos alunos face a atividade desenvolvida, demonstra a adequação da atividade e das estratégias selecionadas aos interesses e necessidades dos mesmos, o que Reis (2011) refere ser essencial observar.

- O comportamento da estagiária assim como o seu empenhamento na realização das atividade é algo que carece de ser observado, na medida em que é através dos *feedbacks* e dos estímulos dados pelo professor que se percebe o tipo de interação que existe entre o professor e o aluno. Tal como reforça Arends (1995), a interação professor-aluno é um fator crítico na eficácia da experiência de aprendizagem, sendo uma das grandes bases para o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

- A interação entre os alunos, a díade e a professora cooperante pode e deve ser um ponto a ser observado, na medida em que uma boa relação é uma porta aberta para a construção de aprendizagens significativas, que favorecem, não só o desenvolvimento integrado e integral dos alunos, como o de todos os intervenientes (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

- O uso de estratégias diversificadas e o modo como aproveita as potencialidades das mesmas na sala de aula é um ponto a ser observado, uma vez que há que um professor deve ter em conta que face à diversidade e ao pluralismo presentes na turma, é necessário o desenvolvimento de estratégias diversificadas. É, desta forma, essencial que se valorize a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem, fazendo emergir o conceito de diferenciação pedagógica (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

- O discurso utilizado é, também, algo relevante a ser observado, verificando se este é audível, breve, claro, expressivo e cativante.

- A capacidade da estagiária lidar com o imprevisto é algo a ser observado, pois é fundamental conseguir ultrapassar momentos com os quais não se está a contar, sem interferir no bom funcionamento da atividade (Barbier, 1996). Tal como reforça Diogo (2010), a planificação apesar de ser um documento de previsão e orientador de todo o processo, não é estanque, sendo alvo de imprevistos que possam surgir no momento.

- O modo como articula os diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares, permitindo que

os alunos tenham consciência de que as áreas não devem ser abordadas de forma isolada, mas sim interligada, deve ser algo a ser observado no decorrer da atividade (decreto-lei n.º241/2001 de 30 de agosto).

Referências:

Bibliográficas

- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima *et al*, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Fernandes, D. (2006). *Cálculo Mental*. Porto: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.
- Moreira, M. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas, um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. d. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, N; Silveira, R. & Bazzo, W. (2007). Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do enfoque CTS ara o contexto do ensino médio. *Ciência e Educação* (Online), v. 13, n.º 1, pp. 71-84. Acedido a 9 de novembro de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Sobrino, G. et al (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfabuara.

Legais

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República – I Série – A – n.º 201.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – A – n.º 201.

ANEXO 2A.12

Exemplar de uma grelha de verificação de conhecimentos



Data: 29 / 10 / 2014

2014/2015

3ºE

Grelha de verificação da leitura numa fase inicial

(29, 30 e 31 de outubro de 2014)

Nome dos alunos	Utilizou o tom de voz, dicção e expressividade adequados					Acrescentou ou retirou letras					Trocou letras					Hesitou na leitura					Demonstrou uma postura adequada					Avalia o seu desempenho e o do outro criticamente				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. A. G.		X							X					X				X					X				X			
2. A. C.					X				X					X					X						X					X
3. B. A.			X					X					X					X					X				X			
4. B. S.		X				X					X						X					X					X			
5. D. D.			X				X					X						X					X				X			
6. E. O.		X						X				X					X					X					X			
7. G. C.			X				X					X						X				X					X			



Data: 29 / 10 / 2014

2014/2015

3ºE

8. I. M.			X					X				X				X			X			X	
9. I. L.		X					X				X				X			X			X		
10.L. F.			X				X				X				X							X	
11.L. L.		X					X				X						X				X		
12.L. O.		X				X					X					X					X		
13.L. G.		X				X					X					X						X	
14.M. C.					X		X				X				X					X			x
15.M. O.		X				X					X						X					X	
16.M. S.			X			X					X						X					X	
17.M. B.			X			X					X						X					X	
18.P. O.		X				X					X						X					X	
19.P. M.			X			X					X						X					X	
20.R. L.			X			X					X						X					X	
21.R. B.			X			X					X						X					X	

ANEXO 2A.13

Registros fotográficos

Anexo 2A.13a)

- Desenvolvimento da leitura integrando a organização e tratamento de dados e as tecnologias de informação e comunicação.



Figura 1 – Gravação da leitura efetuada



Figura 2 – Gravação da leitura efetuada



Figura 3 – Momento de leitura



Figura 4 – Momento de auto e hétero avalia o através da atribui o de um número



Figura 5 – Momento de auto e hétéro avaliação através do preenchimento de uma grelha



Figura 6 – Momento de auto e hétéro avaliação através do preenchimento de uma grelha



Figura 7 – Tabela de frequências e gráfico de barras do nível de desempenho da leitura dos alunos da turma do 3º E



Figura 8 – Análise do gráfico de barras obtido

Anexo 2A.13b)

- Trabalhos dos alunos realizados com as famílias

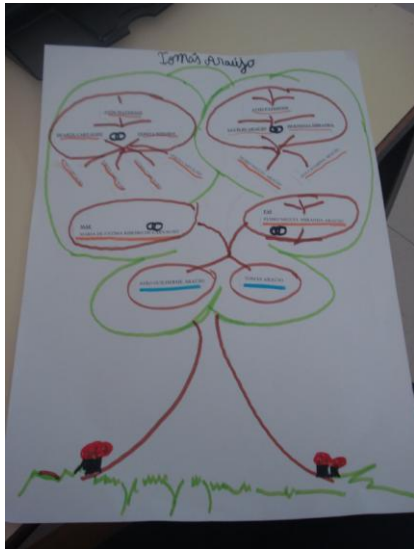


Figura 1 – Trabalho realizado por um aluno em conjunto com as famílias



Figura 2 – Apresentação dos trabalhos realizados em conjunto com a família



Figura 3 – Experiências realizadas com a família relacionadas com a área de Estudo do Meio



Figura 4 – Apresentação dos trabalhos de pesquisa realizados com a família sobre o património local

Anexo 2A.13c)

- Desenvolvimento da escrita integrando o cálculo mental e as tecnologias de informação e comunicação



Figura 1 – Utilização do programa *Voki*



Figura 2 – Utilização do programa *Voki*



Figura 3 – Atividade de escuta ativa

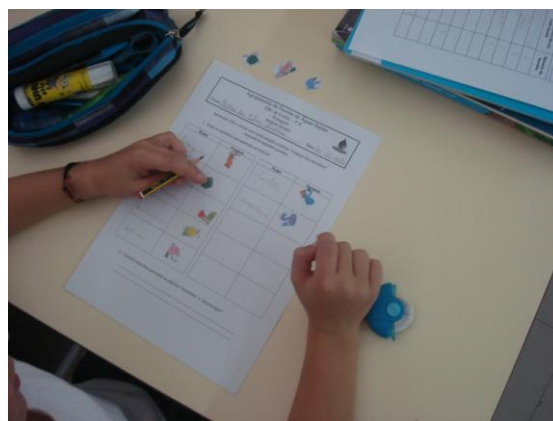


Figura 4 – Atividade de escuta ativa com o preenchimento de uma folha de tarefas



Figura 5 – Atividade de escuta ativa com o preenchimento de uma folha de tarefas



Figura 6 – Atividade de escuta ativa com o preenchimento de uma folha de tarefas

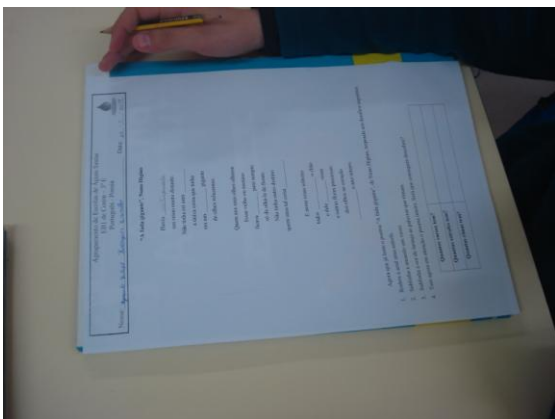


Figura 7 – Atividade de escuta ativa com o preenchimento de uma folha de tarefas

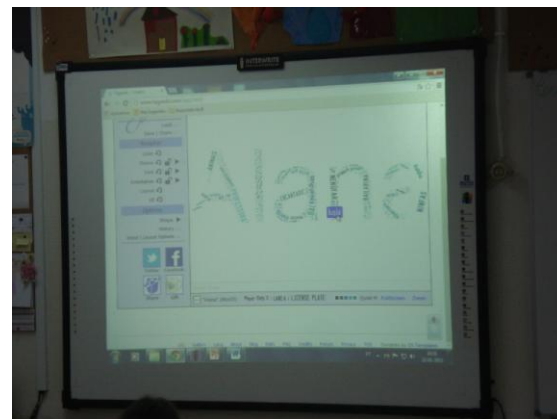


Figura 8 – Realização de atividades, recorrendo ao *taxgedo*



Figura 9 – Realização de atividades, recorrendo ao *taxgedo*



Figura 10 – Reconstrução coletiva de um texto elaborado por um aluno

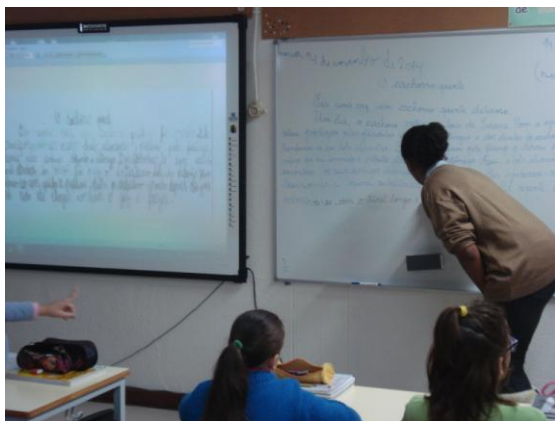


Figura 11 – Reconstrução coletiva de um texto elaborado por um aluno



Figura 12 – Elaboração de um texto coletivo sobre “O Senhor do seu Nariz”

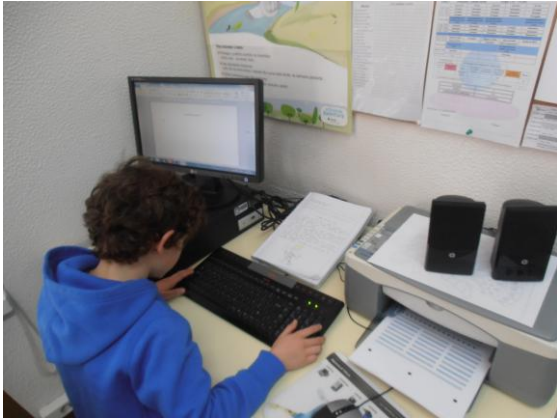


Figura 13 – Registro no computador do texto criado sobre “O Senhor do seu Nariz” para o Jornal Escolar

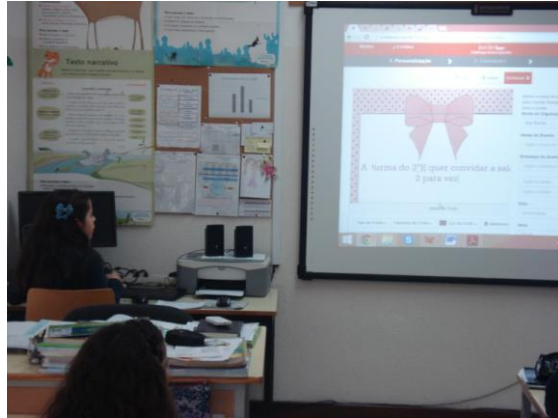


Figura 14 – Construção coletiva de um convite para a exposição das obras de arte realizadas pelos alunos

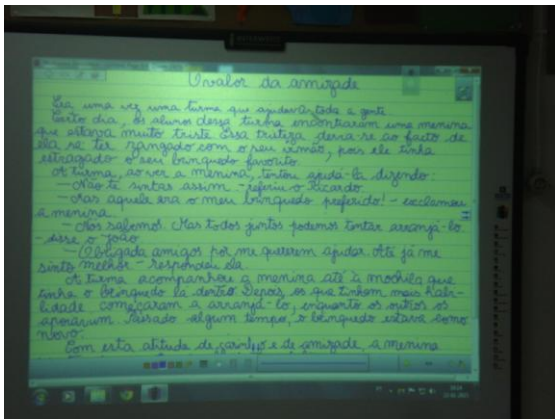


Figura 15 – Construção de um texto coletivo relacionado com a temática da união e do respeito, para ajudar a associação “Ajudaris”



Figura 16 – Registro do texto coletivo construído para ajudar a associação “Ajudaris”



Figura 17 – Utilização dos mapas de conceitos no desenvolvimento da escrita

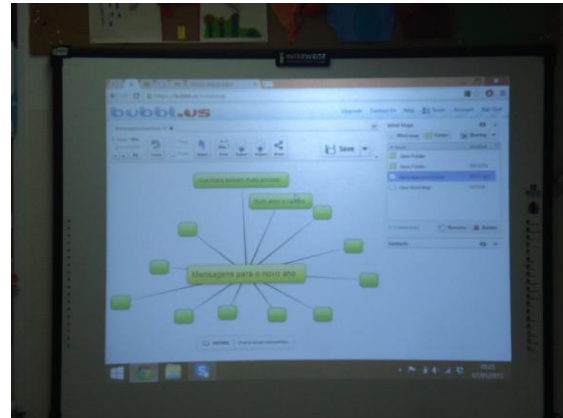


Figura 18 – Utilização dos mapas de conceitos no desenvolvimento da escrita

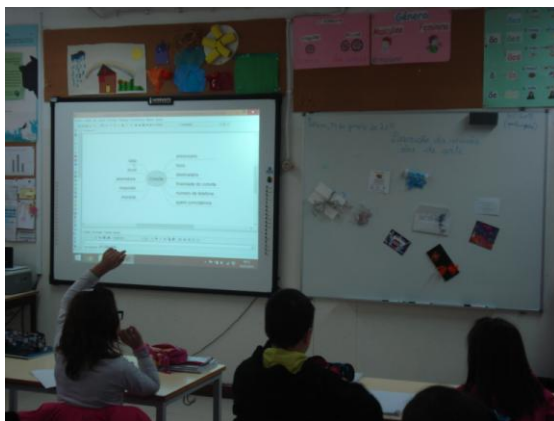


Figura 19 – Utilização dos mapas de conceitos no desenvolvimento da escrita

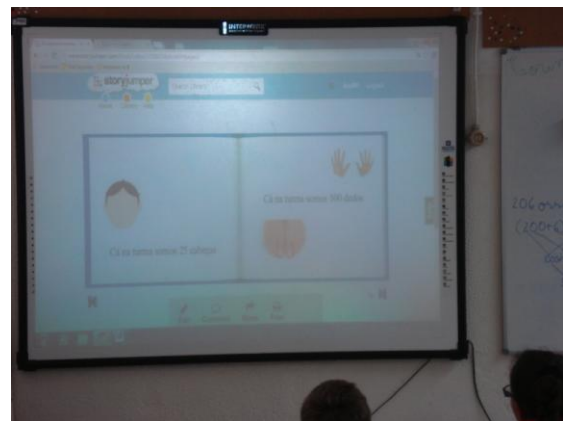


Figura 20 – Criação de um texto “à maneira de” Isabel Martins, recorrendo ao programa *Storyjumper*



Figura 21 – Articulação da história de Isabel Martins com o cálculo mental

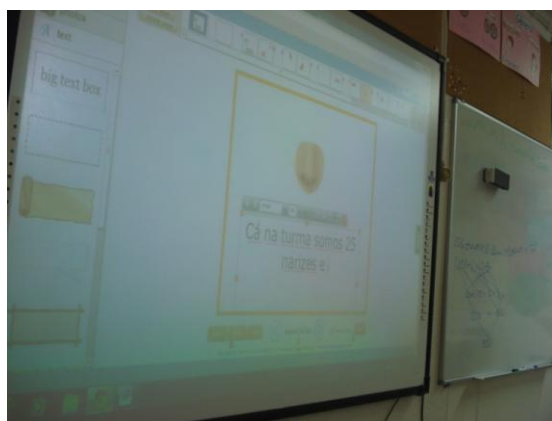


Figura 22 – Criação de um texto “à maneira de” Isabel Martins, recorrendo ao programa *Storyjumper*

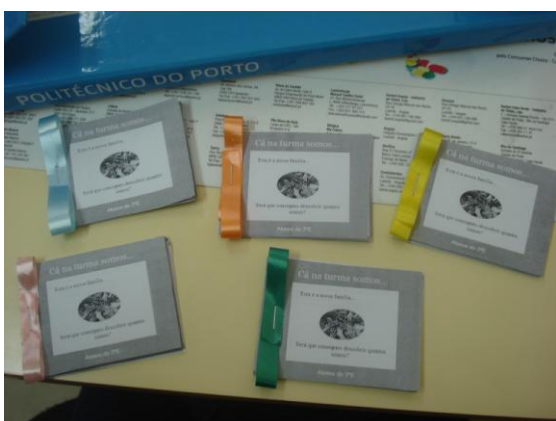


Figura 23 – Livros construídos no *Storyjumper*



Figura 24 – Criação de uma banda desenhada recorrendo ao programa *tondo*



Figura 25 – Exploração de uma obra literária “O Senhor do seu Nariz”

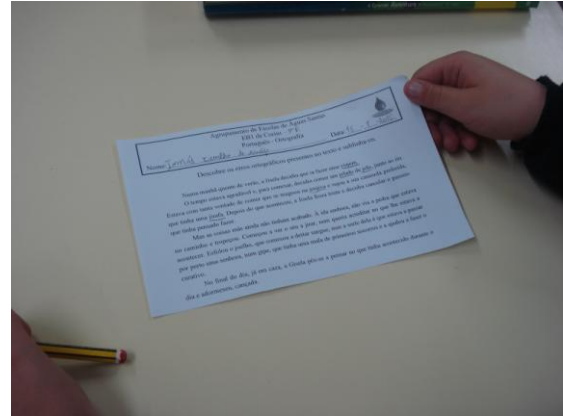


Figura 26 – Atividades relacionadas com os erros ortográficos

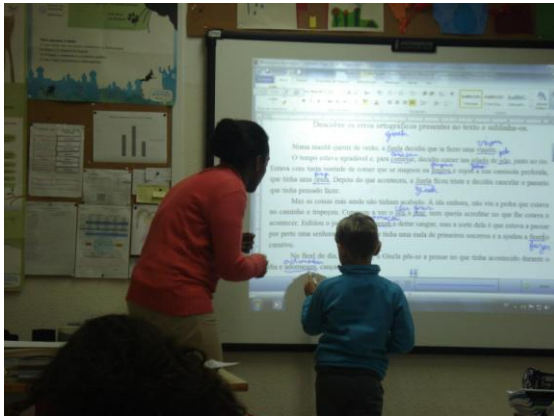


Figura 27 – Atividades relacionadas com os erros ortográficos



Figura 28 – Atividades relacionadas com os erros ortográficos



Figura 29 – Elaboração de um ditado realizado por uma aluna



Figura 30 – Realização de um ditado

Anexo 2A.13d)

- A importância da concretização na compreensão da Matemática



Figura 1 – Ligação da matemática com o cotidiano



Figura 2 – Ligação da matemática com o cotidiano



Figura 3 – Manipulação de materiais para a compreensão dos conceitos “círculo” e “circunferência”



Figura 4 – Manipulação de materiais para a compreensão dos conceitos “círculo” e “circunferência”



Figura 5 – Manipulação de materiais para a compreensão dos conceitos “círculo” e “circunferência”



Figura 6 – Exploração de vários instrumentos de medição do tempo

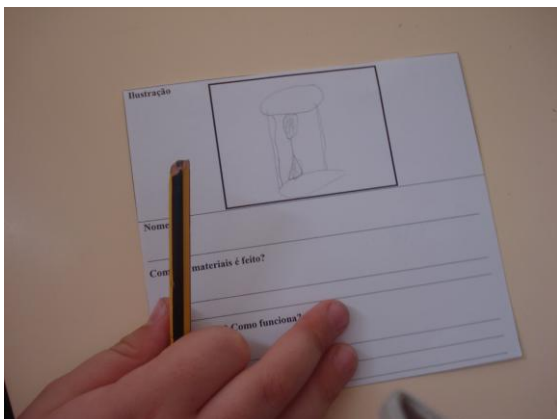


Figura 7 – Exploração de vários instrumentos de medição do tempo e registo numa folha de tarefas



Figura 8 – Exploração de vários instrumentos de medição do tempo e registo numa folha de tarefas



Figura 9 – “Quantas horas durmo?”



Figura 10 – Construção de uma tabela de frequências de acordo com as horas de sono dos alunos do 3ºE

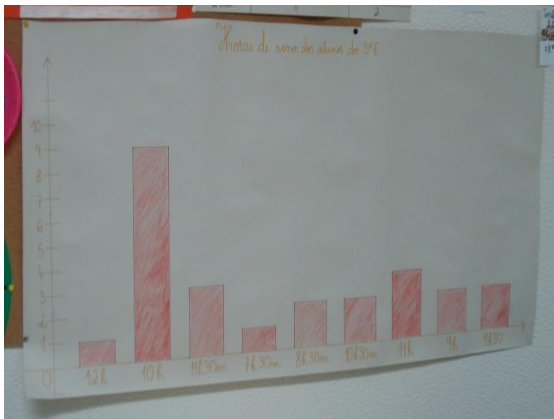


Figura 11 – Construção de um gráfico de barras de acordo com as horas de sono dos alunos do 3ºE



Figura 12 – Exploração da divisão através do chocolate



Figura 13 – Articulação da matemática com a arte



Figura 14 – Realização de obras de arte, integrando a expressão plástica e a matemática

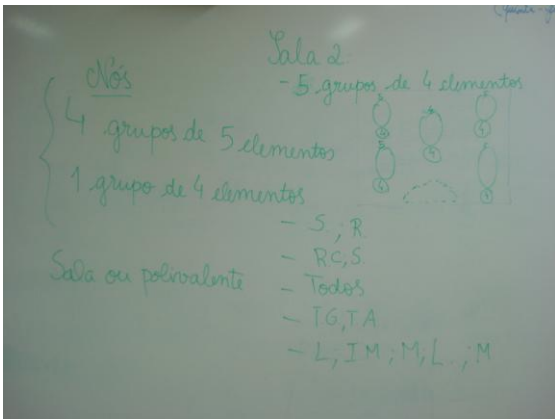


Figura 15 – Organização da exposição “Matemática e a Arte”

Anexo 2A.13e)

- O lúdico e a educação para a cidadania



Figura 1 – Construção das regras de sala de aula, recorrendo ao programa *glogster*



Figura 2 – Alunos a assinar o “acordo”



Figura 3 – “Acordo” exposto na entrada da sala de aula



Figura 4 – Jogo “Quer quer saber mais sobre...” que integra conteúdos de Estudo do Meio



Figura 5 – Realização do jogo de Estudo do Meio e preenchimento de uma folha de tarefas

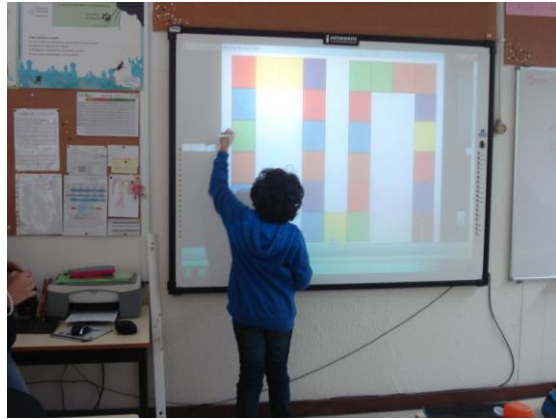


Figura 6 – Tabuleiro digital do jogo da gramática

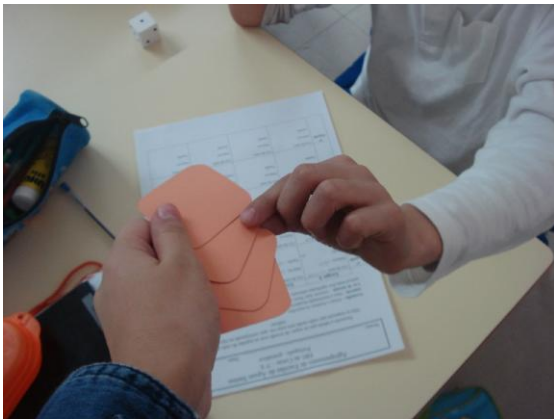


Figura 7 – Jogo da gramática

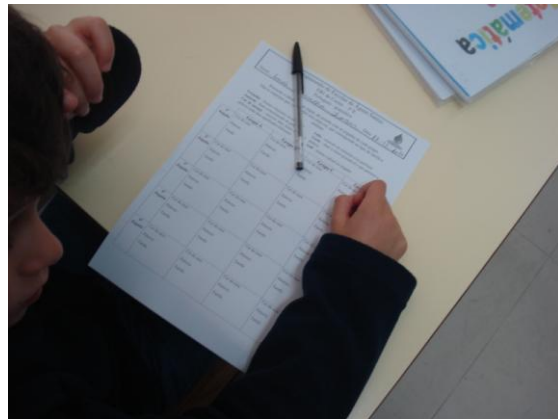


Figura 8 – Folha de tarefas do jogo da gramática



Figura 9 – Explicação das regras de jogo do “Mundo encantado das expressões”

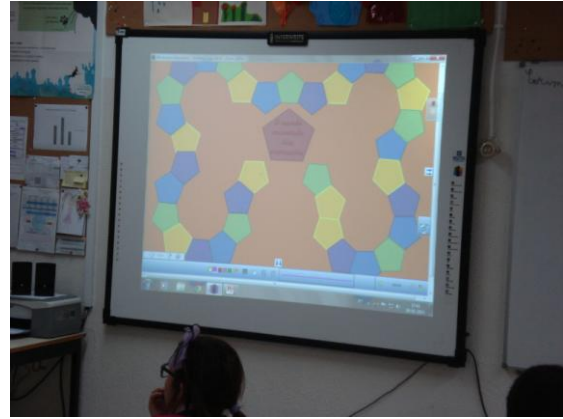


Figura 10 – Tabuleiro digital do jogo “Mundo encantado das expressões”

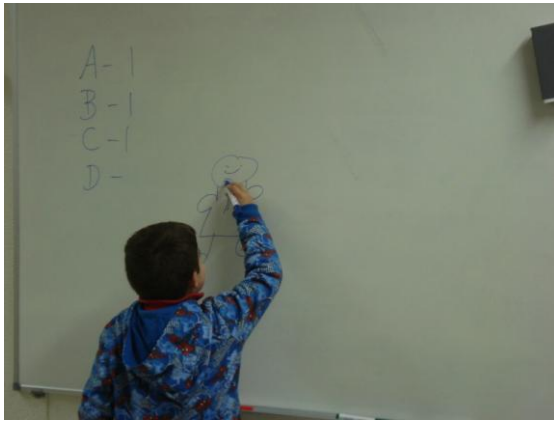


Figura 11 – Exemplo de uma tarefa do jogo “Mundo encantado das expressões”



Figura 12 – Jogo do mercado



Figura 13 – “Dominó”



Figura 14 – “Loto”

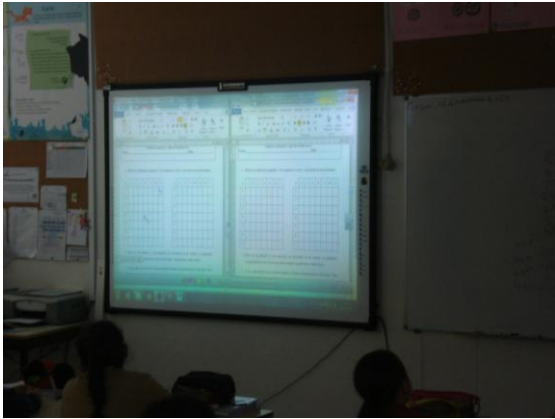


Figura 15 – “Batalha Naval”



Figura 16 – Exploração da letra “Um mundo inteiro a cantar”



Figura 17 – Exploração de uma partitura musical



Figura 18 – Audição ativa da música “Um mundo inteiro a cantar” com instrumentos musicais

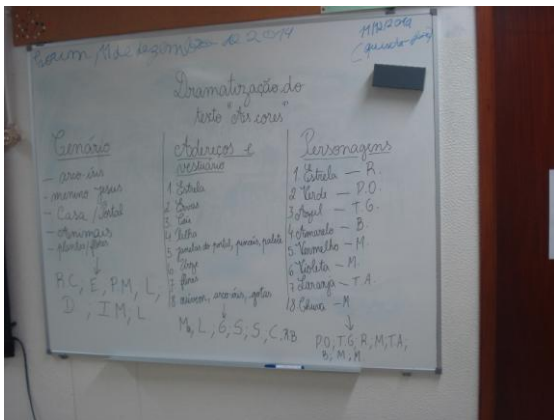


Figura 19 – Organização da dramatização “As cores”



Figura 20 – Preparação do cenário



Figura 21 – Preparação dos adereços



Figura 22 – Representação da dramatização



Figura 23 – Jogos de expressão motora



Figura 24 – Jogos de expressão motora



Figura 25 – Visita de um elemento da comunidade à sala do 3ºE



Figura 26 – Visita de um elemento da comunidade à sala do 3ºE

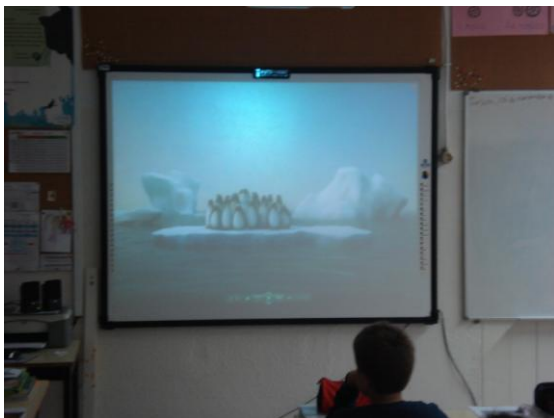


Figura 27 – Visualização de vídeos referentes a problemas mundias

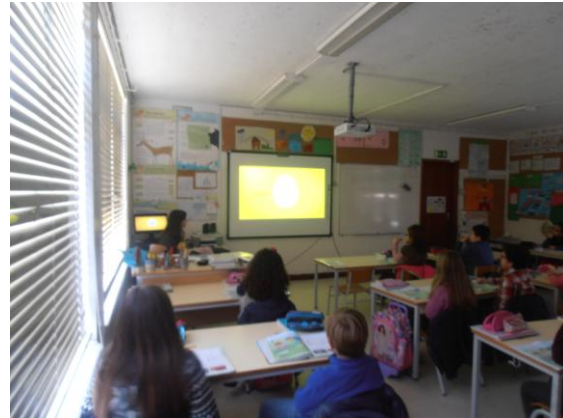


Figura 28 – Visualização de vídeos referentes a problemas mundias



Figura 29 – Escrita de frases relacionados com a temática da “união”



Figura 30 – Cartaz construído com as ideias dos alunos relacionadas com a “união”



Figura 31 – Apresentação das obras de arte realizadas à sala da Educação Pré-Escolar



Figura 32 – Apresentação das obras de arte realizadas à sala da Educação Pré-Escolar


ANEXO 2A.14

Página na ferramenta *PodOmatic*

0 Plays Unranked	0 Likes Unranked	0 Embeds Unranked	0 Playlists Unranked	Unranked Overall -
0 Follows Unranked	0 Comments Unranked	0 Visits Unranked	0 Downloads Unranked	Unranked In your category -

To view your daily ranking, please select a category for your podcast.

Select a category...

 **PRO Statistics**
Get historical data, charts, maps, and today's up-to-the-hour statistics. [This Week's Stats](#)

[Statistics and Rankings Help](#)

NEW: Follow PodOmatic!
Discover new podcasts, learn tips, get discounts, and more.

[facebook](#) [twitter](#)

Promotional Tools

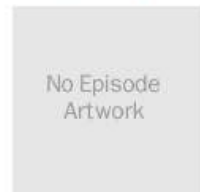
- [Share and Embed](#)
- [Podcasting Tips & Tricks](#)
- [Personal Profile](#)

Podcast URL: <http://anafilipacruz.f.podomatic.com>
RSS Feed: <http://anafilipacruz.f.podomatic.com/r>

Manage Episodes

[Post New Episode](#)

Leituras de uma turma de 3ºano



Media File: [Leitura5.3gpp](#)
Last Modified: 15 Jan, 2015

Description:
Leituras de crianças do 3º ano de escolaridade, acerca de um texto trabalhado na aula.




ANEXO 2A.15

Página na plataforma *moodle*











Recursos interessantes


Estudo do Meio

-  [Eu e o meu corpo - Gulbenkian](#)
-  [Quem quer ser o ás do corpo humano?](#)
-  [Mapa de conceitos - Os sistemas do corpo humano](#)

Matemática

- ▼  [Jogos que estimulam o cálculo mental](#)
 -  [CartõesLoto.docx](#)
 -  [jogos_do_domino.pdf](#)
 -  [jogos_golf_multiplicao.pdf](#)
 -  [jogos_peco_uma.pdf](#)
 -  [jogos_roda_numeros.pdf](#)
 -  [jogos_salute.pdf](#)
 -  [jogos_triangulos_magicos.pdf](#)

Português

- ▼  [Livros e histórias](#)
 -  [BandaDesenhada_AtaqueMicróbios.pptx](#)
 -  [ExcertoHistória_AtaqueMicróbios.mp3](#)



3º E (Centro Escolar de Corim - 2014/2015)

[Página principal](#) ▶ [As minhas disciplinas](#) ▶ [Diversos](#) ▶ [3ºE](#) ▶ [Trabalhos realizados pela turma](#) ▶ [Gravação leituras](#)

NAVEGAÇÃO



[Página principal](#)

▪ [Minha página principal](#)

▶ [Páginas do site](#)

▶ [Meu perfil](#)

▼ [Disciplina atual](#)

▼ [3ºE](#)

▶ [Participantes](#)

▶ [Medalhas](#)

▶ [Geral](#)

▼ [Trabalhos realizados pela turma](#)

[Banda desenhada 3ºE](#)

[Árvores Genealógicas e Linhas do Tempo](#)

[Abóboras de Halloween](#)

[Roda dos alimentos](#)

[Experiência água](#)

[Experiência sistema respiratório](#)

[Livro: "Cá na turma somos"](#)

[Receita Bolachas](#)

Gravação leituras

Gravação das leituras realizadas pelos alunos

- ▼
- [Ditado-Mafalda.wma](#)
- [Leitura1.3gpp](#)
- [Leitura2.3gpp](#)
- [Leitura3.3gpp](#)
- [Leitura4.3gpp](#)
- [Leitura5.3gpp](#)

Editar



3º E (Centro Escolar de Corim - 2014/2015)

[Página principal](#) ▶ [As minhas disciplinas](#) ▶ [Diversos](#) ▶ [3ºE](#)

NAVEGAÇÃO



[Página principal](#)

▀ [Minha página principal](#)

▸ [Páginas do site](#)

▸ [Meu perfil](#)

▾ [Disciplina atual](#)

▾ **3ºE**

▸ [Participantes](#)

▸ [Medalhas](#)

▸ [Geral](#)

▸ [Trabalhos realizados pela turma](#)

▸ [Recursos interessantes](#)

▸ [Sites e links importantes](#)

▸ [Livros de referência](#)

▸ [Informações relevantes](#)

▸ [As minhas disciplinas](#)

ADMINISTRAÇÃO



▾ [Administração da disciplina](#)

[Fórum Notícias](#)

[Património Histórico](#)

Trabalhos com informações sobre monumentos, tradições, lendas, entre outros, de localidades à escolha.

[Educar para a cidadania](#)

No âmbito da importância que tem sido dada, ao longo das aulas, em volta do tema "educar para a cidadania", através da sensibilização para aspetos como a união, o companheirismo, a amizade, o respeito, entre outros, seria interessante construir frases, em família, que destaquem a importância destes valores na educação e para a vida em sociedade.

Deixamos o desafio.

Trabalhos realizados pela turma

[Bando de trabalho 2015](#)

[Ativar modo de edição](#)

PROCURAR NOS FÓRUNS



[Executar](#)

[Pesquisa avançada ?](#)

ÚLTIMAS NOTÍCIAS



[Criar um novo tópico...](#)

[Apresentação](#)

18 dez, 23:19 Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

[Tópicos mais antigos ...](#)

PRÓXIMOS EVENTOS



Não há eventos próximos

[Ir ao calendário...](#)

[Novo evento...](#)

NM