

Orientação

AGRADECIMENTOS

Existem momentos que ficam para sempre inscritos no caminho da vida, existem pessoas que, de tão singulares, são brilho permanente nos dias, existem dias que nos fazem sentir abençoados. É um privilégio e um orgulho indelével ter tido este encontro com pessoas genuínas e longânimes, que tanto alimentaram o meu percurso.

Assim, o presente mestrado configurou um espaço de desenvolvimento, tanto de competências pessoais, como profissionais, primando pelo desenvolvimento de um olhar mais objetivo e uma reflexão mais consciente e sustentada. Por conseguinte, desejo agradecer a todos os que contribuíram para que concretizasse esta etapa do meu processo formativo.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, pelo seu acompanhamento ao longo do processo formativo.

Aos supervisores institucionais, Mestre Carlos Jorge de Sá Pinto Correia e Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, pelo acompanhamento e apoio perseverantes, ao longo do meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, por todo o amor e carinho evidenciados, desde sempre, que me educaram com valores sólidos, os quais guardarei sempre com a maior estima.

À educadora de infância Isabel Tavares e à professora Ana Maria Magalhães, pela dedicação constante na orientação da minha prática pedagógica, pela humildade intelectual evidenciada, bem como pelo espírito de partilha, essencial ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Pretendo agradecer todas as críticas construtivas relativamente à minha ação, uma vez que as mesmas configuraram um impulso decisivo à construção de saberes profissionais.

Ao Bruno Mendes pelo seu apoio integral, por todas as palavras de carinho e alento para persistir, mesmo perante as adversidades.

Ao meu par pedagógico por toda a compreensão perante momentos com maior consternação, uma vez que se verificou essencial para alcançar mais esta etapa do meu processo formativo.

RESUMO

Considerando a sociedade atual, extraordinariamente mutável, emerge o apoio da escola no sentido de formar profissionais de educação que respondam aos desafios da modernidade. Neste sentido, estes profissionais deverão potencializar a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade e de responder aos desafios da era do conhecimento.

Deste modo, o presente relatório de estágio tem como objetivo central apresentar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, decorrente dos períodos de prática pedagógica, no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, presentes nos 1.º e 2.º anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Neste sentido, a prática pedagógica foi desenvolvida em díade de formação, possibilitando a (re)construção de novo conhecimento sustentado em percursos teórico-práticos e enriquecidos pela reflexão em contexto. Com efeito, tal permitiu a recriação constante das práticas e do contexto educativo, assentes nas potencialidades singulares da fomentação da colaboração.

Os períodos de prática pedagógica desenvolveram-se, analogamente, tendo como base a metodologia de investigação-ação, apresentando como objetivo primordial a investigação das práticas de forma a melhorá-las.

Tendo em consideração o disposto anteriormente, o presente relatório de estágio configura um documento com um valor formativo singular, pretendendo evidenciar os desafios e obstáculos, experienciados e sentidos no desenvolvimento da prática pedagógica e que contribuíram para a construção da identidade profissional da estudante.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Díade de Formação; Investigação-Ação; Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

ABSTRACT

Considering the actual society, extraordinary variable, emerges the support of school, in order to graduate professionals of education capable to attend the challenges of modernity. On this sense the professionals should harness the formation of critical citizens, able to participate on the current society.

In this way, the present report of training has as main objective show the process of personal and professional development of the master student. During the period of her pedagogic practice in the ambit of the curricular units on the Supervised Pedagogic Practice in Pre-School Education and Supervised Pedagogic Practice on 1st Cycle of Basic Education, present in the 1st and 2nd years of Master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, respectively.

In this regard the pedagogical practice was developed in dyad of formation, becoming possible the (re)construction of new knowledge leaning on ways theoretician-practical and enriched by the reflection in context. In effect that allowed the constant re-creation of the practices and the educational context, based on the singular potentialities of fomenting the collaboration.

The period of pedagogical practice was developed taking as basis the methodology of research-action, presenting as main objective the practices in order to improve them.

Having regard to the foregoing, the present report of training is a document with a unique value, trying to highlight the challenges and obstacles experienced and felt in the development of the pedagogical practice, contributing to the construction of the professional identity of the student.

Keywords: Pedagogical Practice; Dyad of Formation; Investigation-action; Personal and Professional Development

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS	II
LISTA DE ABREVIACÕES	III
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL	
1.1 Educação: um conceito em evolução: Perspetiva história em Portugal	3
1.2 Mutações do sistema educativo: formação de profissionais de educação e perspetivação do currículo.....	6
1.3 Seleção metodológica no 1.º CEB.....	13
1.4 Os desafios do professor do século XXI, na era da comunicação: A centralidade das pedagogias inovadoras.....	15
1.5 A primazia da investigação em educação: metodologia de investigação-ação e fatores subjacentes à intencionalidade do processo educativo	18
CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	
2.1 Localização e história da freguesia de Águas Santas.....	27
2.2 Agrupamento de Escolas de Águas Santas.....	28
2.3 Centro Escolar de Corim: Turma 1.ºA.....	29
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	33
METARREFLEXÃO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
Documentação Legal e Outros Documentos Orientadores.....	102
ANEXOS	
Anexos 2 Tipo A	109

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo 2 – Documentos concernentes ao Relatório de Estágio em Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico

Anexos 2 Tipo A (impressos)

Anexo 2A.I - Exemplar de Guião de Pré-Observação (13 de novembro).....	111
Anexo 2A.II - Tabela de Articulação Curricular.....	115
Anexo 2A.III - Tabela de Articulação Curricular Projeto <i>As casas</i>	119
Anexo 2A.IV - Exemplar de Planificação Semanal (15 a 17 de janeiro).....	121
Anexo 2A.V - Narrativa Colaborativa	151
Anexo 2A.VI - Exemplar de Narrativa Individual (dezembro e janeiro)	157

Anexos 2 Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2B.I – Grelha de Registo da Observação
Anexo 2B.II - Plano de Trabalho de Turma
Anexo 2B.III - Questionário
Anexo 2B.IV - Guiões de Pré-Observação
Anexo 2B.V - Planificações Semanais
Anexo 2B.VI - Grelhas de Avaliação
Anexo 2B.VII - Registos Fotográficos – Blogue
Anexo 2B.VIII - Narrativas Individuais

LISTA DE ABREVIACOES

CEB – Ciclo do Ensino Bsico

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

DR – Decreto Regulamentar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informao e Comunicao

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB foram desenvolvidos dois períodos de prática pedagógica supervisionada, decorrendo dos mesmos a realização de dois Relatórios de Estágio. Os mesmos visam apresentar uma descrição teórica e uma reflexão crítica do percurso delineado pela mestranda na construção de competências pessoais e profissionais.

Com efeito, o Relatório de Estágio elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, presente no 1.º ano do plano curricular do mestrado referenciado, encontra-se em anexo (cf. anexo 1). Neste sentido, o mesmo reporta-se ao período compreendido entre os dias 20 de fevereiro e 14 de junho, com o grupo C, do jardim-de-infância da Escola Básica das Antas, localizado na freguesia de Campanhã, município do Porto.

Por sua vez, o presente Relatório de Estágio, referente à Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB, presente no 2.º ano do plano curricular do mestrado mencionado, reporta-se ao período de prática pedagógica supervisionada compreendido entre os dias 2 de outubro e 22 de janeiro, com a turma 1.º A, do Centro Escolar de Corim, localizado na freguesia de Águas Santas, município da Maia.

Neste sentido, a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB visa a prossecução dos seguintes objetivos: mobilizar e articular diferentes saberes; problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos; mobilizar conhecimentos assumindo uma atitude crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora; observar, planificar, avaliar a ação educativa; fomentar o desenvolvimento de relações positivas; compreender o papel do professor; desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica; desenvolver projetos de investigação; compreender questões de ética em educação (Flores & Forte, 2013).

Deste modo, o período de prática pedagógica desenvolveu-se tendo como base a metodologia de investigação-ação, através da reflexão e da ação, enquanto eixos estruturantes das práticas do profissional de educação. O mesmo mobilizou o trabalho em diáde de formação, acompanhado de processos de

cooperação-reflexão com as docentes cooperantes e supervisores, formando as equipas educativas. Neste sentido, a metodologia de investigação-ação corresponde a uma tipologia de investigação, segundo a qual o profissional de educação age como ator que pretende influenciar o processo de tomada de decisão, através da recolha de informações, com vista à transformação e à melhoria das práticas educativas.

Com efeito, o presente Relatório de Estágio encontra-se estruturado em duas partes: pré-textual e textual. A primeira parte, pré-textual, contempla os agradecimentos, o resumo, o abstract, o índice, o índice de anexos e a lista de abreviações. A segunda parte encontra-se reservada à introdução, três capítulos (I, II e III), culminando numa metarreflexão. Neste sentido, o primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico concetual, sendo composto pelas principais fontes consultadas no decorrer do processo de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. O segundo capítulo reporta-se à caracterização geral da instituição de desenvolvimento da prática pedagógica e dos elementos associados ao contexto educativo. Relativamente ao terceiro capítulo, o mesmo apresenta a descrição e análise crítico-reflexiva das atividades pedagógicas desenvolvidas e dos resultados obtidos, bem como apresenta eventuais propostas de transformação, pretendendo evidenciar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. No que concerne à metarreflexão, a mesma versa a análise reflexiva do contributo da prática pedagógica no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, através da identificação de potencialidades e constrangimentos vivenciados tanto na valência de Educação Pré-Escolar, como de 1.º CEB. Por fim, a parte pós-textual abarca as referências bibliográficas e os anexos 1 e 2.

Relativamente aos anexos, referentes ao presente Relatório de Estágio, o anexo 1 reporta-se ao Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e o anexo 2 ao Relatório de Estágio concernente ao 1.º CEB. Com efeito, os anexos 2A apresentam um exemplar impresso dos seguintes documentos elaborados pela mestrande: guião de pré-observação; tabela de articulação curricular; tabela projeto *As casas*; planificação semanal; narrativa colaborativa e narrativa individual. Por sua vez os anexos 2B contemplam os seguintes documentos em suporte digital: grelha de registo da observação; Plano de Trabalho de Turma; questionário; guiões de pré-observação; planificações semanais, grelhas de avaliação, registos fotográficos – blogue e narrativas individuais.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL

Perante os múltiplos desafios oriundos de uma sociedade crescentemente globalizada, a Educação tende a apresentar-se como “um triunfo indispensável à humanidade” (Delors *et al.*, 1996, p.11). Assim, no presente capítulo serão apresentados os referenciais teórico conceptuais que alicerçaram a prática pedagógica da mestranda, afigurando-se essenciais à construção e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

1.1 EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM EVOLUÇÃO: PERSPETIVA HISTÓRIA EM PORTUGAL

De acordo com Cabanas (2002) o conceito de Educação apresenta-se polisémico, sendo entendido na sua essência como um autodesenvolvimento interno. Deste modo, segundo Carneiro (2003, p.110), a escola é comparada a uma embarcação na qual “navegantes pelo mundo dos saberes”, quer alunos, quer professores, “buscam sentido e significado para as suas aprendizagens”. Por conseguinte, o conceito de ensinar é perspetivado por Roldão (2009, p.14) como o desenvolvimento de “uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”, cabendo ao profissional de educação “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos”, com vista à efetiva construção das aprendizagens.

Porém, a Educação, a escola e o ato de ensinar nem sempre foram perspetivados desta forma. De facto, as conceções elencadas tendem a sofrer mutações, de acordo com o contexto histórico vivenciado (Martins, 2004). Assim, de modo a compreender a Educação hoje, nomeadamente o 1º CEB, considera-se fulcral analisar, ainda que brevemente, a sua evolução histórica, marcada por distintas decisões políticas que influíram, decisivamente, nas orientações a

serem seguidas e no tipo de estruturas a criar. Neste âmbito, partindo da Idade Média poderão estabelecer-se seis períodos históricos: da Idade Média ao Século das Luzes; Reforma Pombalina; Liberalismo; República; Estado Novo e Democracia, de acordo com o Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos (2003). Os mesmos autores acrescentam que durante a Idade Média o ensino era ministrado em mosteiros, ou em outras escolas de cariz mais modesto, dominados pelos Jesuítas, nos quais se ensinava a ler, a escrever e a contar. Contudo, no segundo período, denominado Reforma Pombalina, os Jesuítas foram expulsos, iniciando-se sistemáticas reformas educativas, através da criação de uma rede escolar, decorrente da perspetivação da Educação como progresso (Nóvoa, 1992). Não obstante tal facto, no mesmo período o ensino voltou a ser ministrado por ordens religiosas, surgindo apenas uma inovação, a implementação do ensino feminino (Fernandes,1998). As reformas iniciadas durante esta época tenderam a ser efetivas durante o Liberalismo, decorrentes da valorização da Educação, explicitada na Constituição, resultantes da Revolução Liberal de 1820 (Cardim, 1999). Durante este período a instrução primária foi dividida em dois graus, sendo organizadas Escolas Normais, destinadas à formação de professores (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003). O quarto período, a República, configurou uma nova fase na história da Educação em Portugal, efetivando-se a separação Estado-Igreja. Neste sentido, foram implementadas diversas reformas educativas, decursivas do desfasamento relativo à maioria dos países europeus e das elevadas taxas de analfabetismo (Proença, 1998).

Todavia, com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, inicia-se um período ditatorial, o Estado Novo, assinalando dilatadas alterações no sistema educativo português, sobretudo ao nível ideológico, corporizadas na “escola nacionalista” (Martins, 2004). Neste período, de acordo com Nóvoa (1992, p.4), surge “uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente”. Com efeito, se por um lado o “Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional”, por outro “o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações” (*ibid.*, p.5). Neste âmbito, a ação do Estado Novo, relativamente à formação de

professores, caracteriza-se, de acordo com o mesmo autor, pela redução e controlo. A primeira reporta-se à diminuição das condições de acesso à formação, à sua duração e aos conteúdos desenvolvidos, plasmando uma inferior exigência. A segunda localiza-se ao nível do controlo moral e ideológico exercido pelo Estado, tanto na formação base, como no desenvolvimento da carreira profissional dos docentes. De referir que em 1956, ainda no mesmo período, a escolaridade obrigatória é fixada nos quatro anos, englobando apenas crianças do sexo masculino e adultos, sendo o seu alargamento a crianças do sexo feminino apenas observável na década de 60 (Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos, 2003).

O golpe militar de 25 de abril de 1974, dá origem a uma grande instabilidade política, contudo despontam vozes consonantes, no que respeita à relevância da Educação para o desenvolvimento económico e para a modernização do país. Por conseguinte, surgem medidas complementares de apoio à efetivação do ensino obrigatório de seis anos como o transporte escolar, a criação de cantinas e o suplemento alimentar e o auxílio económico (Azevedo, 2002). Consequentemente, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), corroborando o direito à Educação por parte de todos os cidadãos, tal como consignado na Constituição da República Portuguesa. A mesma encontra-se em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 (Unicef, 1989), e com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948).

Esta lei tem sofrido alterações no sentido de adaptar-se à evolução social, nomeadamente porque a Educação é atualmente uma das principais referências da economia do conhecimento (Castells, 2005). Assim, Daley (2002, citado por Lessig, 2005) evidencia que o conceito de Educação enquadra-se na promoção de uma construção com sentido, pelo que exige compreender o aluno numa nova era e num sistema de educação e de formação de qualidade, por forma a dar oportunidade de crescimento a todos, independentemente do contexto.

1.2 MUTAÇÕES DO SISTEMA EDUCATIVO: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E PERSPETIVAÇÃO DO CURRÍCULO

Neste sentido, através da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), atendendo às alterações efetivadas pelas Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, foi organizado o sistema de educativo, definindo-se o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. Deste modo, estabeleceu-se que o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, encontrando-se o 1.º CEB englobado na educação escolar. Com efeito, o nível de educação referenciado apresenta os seguintes objetivos: desenvolver global e harmoniosamente a personalidade da criança e garantir a aquisição de domínios de saberes e incrementar valores, atitudes e práticas que concorram para a formação de cidadãos participativos e conscientes, numa sociedade em constante mutação (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Provindo da evolução da Educação em Portugal, nas últimas décadas, tem-se verificado uma crescente valorização e mutação na esfera educacional, nomeadamente no que concerne à formação de profissionais de educação e à perspetivação do currículo.

Neste âmbito, as mutações relativas à formação de profissionais de educação encontram-se plasmadas no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que define o novo sistema da atribuição de habilitação para a docência. De acordo com o normativo legal referenciado, a qualidade da Educação surge correlacionada com a qualidade da formação dos seus profissionais, sendo o nível de habilitação para a docência localizado no grau de mestrado. Todavia, de modo a elevar a qualidade em Educação, afigura-se necessário que as medidas legais sejam acompanhadas por mudanças ao nível ético. Neste sentido, a mestranda perspetiva essencial a referência aos Códigos de Deontologia Profissional, considerando a sua eminente relevância, perante uma sociedade onusta de desafios. Com efeito, de acordo com Monteiro (s.a.), os Códigos de Deontologia Profissional expressam os princípios ou valores alicerçais vinculativos a uma determinada profissão. Segundo Monteiro (2008), os mesmos devem ser perspetivados como um instrumento de controlo da exigência ética, no âmbito de uma cultura de responsabilidade, a assumir pelos profissionais a todos os níveis.

Contudo, de acordo com Estrela (2010, p.72), “os professores portugueses têm deixado que seja o Estado a definir os seus deveres profissionais”, ressaltando-se que essa significação veicula, forçosamente, uma determinada conceção de profissionalismo que poderá, ou não, ser partilhada pelos professores. Assim, a entidade tutelar da Educação em Portugal, o Ministério da Educação, publicou no ano de 2001, em Diário da República, o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, aprovado em diploma próprio (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Através do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, atendendo ao DL n.º 75/2010, de 23 de junho, é revista a publicação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, encontrando-se plasmados os deveres comuns à função pública e os deveres estritamente profissionais em relação aos alunos, à escola e outros docentes, aos pais e encarregados de educação. De salientar que para além das implicações ao nível ético, os documentos legais elencados, apresentam as competências orientadoras das práticas educativas dos profissionais referenciados.

Relativamente às alterações ao nível da perspetivação do currículo, as mesmas encontram-se arroladas tanto à evolução histórica da Educação, como à polissemia e ambiguidade do próprio termo. De acordo com Roldão (2008), o percurso intencional que a escola pretende apresentar necessita de um documento orientador, de modo a delinear um percurso organizativo. Neste âmbito, a mestrandia considera imprescindível partir do princípio que, tal como defende Ribeiro (1990, citado por Pacheco, 1996, p.15), o conceito de currículo não possui um sentido unívoco, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adoptam”. Tal posição apoia-se, concomitantemente, na conceção de Vilar (1994), ao defender que a busca de uma definição objetiva, do termo em análise, encerra problemas complexos que se centram em duas questões: por um lado a presença de um conceito que é, em essência, uma construção cultural, histórica e socialmente determinada e, por outro, a presença de um conceito que se refere a uma prática.

Não obstante tal dificuldade de definição, segundo Kelly (1981, citado por Carvalho & Diogo, 1999), o currículo configura o próprio fundamento de qualquer sistema de Educação, convergindo de diversas práticas, exercidas por

diferentes atores, em momentos distintos. Assim, de acordo com Pacheco (1996), a sociedade influencia o currículo, considerando que é a partir das suas concepções, valores e necessidades que se estruturam as respostas da instituição escolar, atendendo a um contexto socio temporal. De salientar que, aquando da objetivação dos significados do currículo, este poderá ser compreendido tendo em consideração os diferenciados níveis de decisão relativos à organização, gestão e desenvolvimento curricular. Neste seguimento, Diogo & Vilar (2000, p.6), equacionam a existência de diferentes significados do currículo: “prescritivo; apresentado; traduzido; trabalhado e concretizado”. Analogamente, segundo Sacristán (2000), existe, ainda, o currículo oculto, advindo das transformações da sociedade contemporânea. Com efeito, o mesmo encontra-se paralelo ao currículo formal, devendo ser tido em consideração, de modo que os conhecimentos dos indivíduos possam ser valorizados no seu processo educativo (*ibidem*). Assim, decorrente da sua dificuldade de definição, Gaspar & Roldão (2007) elencam quatro características principais contributivas para uma formação do conceito de currículo: centrado nos resultados da aprendizagem, nos conteúdos a ensinar, nos processos de aprendizagem e nos meios ou materiais para a aprendizagem.

Neste âmbito, intimamente conectada à concepção de currículo encontra-se a gestão curricular e a sua eminente necessidade de flexibilização. Deste modo, a gestão flexível do currículo reporta-se a um ajustamento constante, que inclui a possibilidade de “se trabalharem programas educativos com diferentes grupos; variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo e a necessidade de não rigidificar as soluções encontradas” (Diogo & Vilar, 2000, p.20). Consequentemente, o professor desenvolve o currículo, configurando, tal como defende Roldão (1999), o mediador entre a proposta materializada no mesmo e a concretização das aprendizagens previstas pelos alunos, representando uma responsabilidade que exige o desenvolvimento de novos conhecimentos e atitudes. Tal perspetiva encontra-se em coerência com o disposto no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto (anexo 2, capítulo II, ponto 1), no que concerne à incumbência do professor do 1.º CEB desenvolver o currículo num contexto democrático “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

De ressaltar, ainda, que o professor, enquanto organizador do currículo, deve estar atento à seleção de recursos, coerentes com os seus objetivos pedagógicos, devendo manter sobre os mesmos uma atitude reflexiva e investigativa, constante. Com efeito, os manuais escolares, configuram uma interpretação do currículo, encontrando-se legalmente previstos na LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), bem como na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, salientando-se a sua importância, enquanto recurso educativo para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Não obstante tal facto, Figueiroa (2001) defende que o professor deve manter um discernimento sagaz, de modo a ultrapassar a dependência profunda dos manuais escolares. Assim, o docente não poderá permitir que a sua competência educativa seja preterida por “estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas” (Roldão, 2009, p.28). A mobilização do manual escolar deve ser acompanhada de um processo de reflexão, considerando que o mesmo pode afigurar-se tanto um elemento libertador, como limitador, de acordo com as estratégias e frequência de utilização.

Neste seguimento, encontra-se estipulado que o terceiro objetivo, concernente à publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, se reporta ao reforço da autonomia das escolas. Com efeito, o mesmo normativo legal referencia como instrumentos de autonomia: o projeto educativo; o regulamento interno; os planos anual e plurianual de atividades, bem como o orçamento escolar (*ibidem*). Por conseguinte, relativamente ao projeto educativo o mesmo, segundo Pacheco & Morgado (2002, p.12), “congrega um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do próprio fenómeno educativo”. Deste modo, a elaboração do mesmo permite o salto qualitativo que faz passar do sonho à ação, ao assumir-se como organizador de diversidade e construtor de espaços de autonomia, permitindo a delegação de responsabilidades e favorecendo a implicação dos diversos atores. Promove, ainda, a aproximação dos centros de decisão dos agentes educativos, impulsionando uma atitude democrática e comunicativa. A elaboração do projeto educativo pressupõe uma vertente de negociação, de gestão de conflitos e de compromisso, configurando uma adaptação do currículo às características particulares dos agrupamentos de escolas.

Paralelamente, através da publicação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho, contemplando a primeira alteração presente no DL n.º 91/2013, de 10 de julho, é conferida à escola uma maior autonomia na gestão do currículo, corpori-

zada numa superior capacidade de decisão relativa à sua oferta formativa. Esta autonomia faz-se sentir ao nível da emancipação relativa à escolha da oferta de disciplinas; na flexibilização da gestão do tempo (cargas letivas), e na flexibilidade da duração de cada aula. Do mesmo modo, é valorizada a autonomia pedagógica dos profissionais de educação, através da implementação de metodologias refletidas, pessoais e colaborativas. Com efeito, “o currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares”, sendo as estratégias de operacionalização do mesmo da responsabilidade do professor da turma, em articulação com o conselho de docentes (DL n.º139, de 5 de julho, preâmbulo).

Deste modo, apresentam-se como disciplinas de frequência obrigatória: Português, Matemática; Estudo do Meio e Expressões: Artísticas e Físico-Motoras, a desenvolver em articulação com o Estudo Acompanhado e a Oferta Complementar, promovendo “a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (DL n.º91/2013, de 10 de julho, anexo I).

Neste seguimento, os programas das diversas disciplinas configuram documentos orientadores para os docentes, contudo não devem ser perspetivados como limitadores da ação pedagógica. Assim, no que concerne ao Programa de Português do Ensino Básico o mesmo encontra-se organizado em cinco domínios: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Com efeito, a compreensão do oral diz respeito à “capacidade de atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português”; a expressão oral refere-se à “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado” e a leitura reporta-se o “processo interativo, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou significados do segundo” (Reis, 2009, p.16). Por sua vez a escrita é o “resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua” e o conhecimento explícito da língua corresponde ao “domínio refletido e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais do idioma” (*ibidem*).

Relativamente ao Programa de Matemática para o Ensino Básico o mesmo apresenta como base a investigação no domínio científico referido, adotando uma estrutura sequencial justificada atendendo “que a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades depende de outros a adquirir e a desenvolver previamente” (Damião & Festas, 2013, p.1). Com efei-

to, no que reporta ao 1.º CEB, o mesmo encontra-se organizado em três domínios: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD) (*ibidem*).

Neste âmbito, salienta-se a revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, e a nomeação de um grupo de trabalho com vista à construção de Metas Curriculares, definido através do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Por conseguinte, através do Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, procede-se à homologação das Metas Curriculares, relativas às disciplinas de Português e de Matemática, do Ensino Básico. Através do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, define-se que as Metas Curriculares referenciadas entram em vigor a partir do ano letivo de 2013/2014, passando o ensino a ser orientado por Metas Curriculares, com vista à organização e facilitação do mesmo, através de uma visão mais objetiva, com exceção da disciplina de Estudo do Meio.

Consequentemente, no que concerne à Metas de Curriculares de Português, a mesmas encontram-se organizadas em quatro domínios: Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária (designada nos 1.º e 2.º anos de Iniciação à Educação Literária) e Gramática (Buescu; Morais; Rocha & Magalhães, 2012). Assim, trata-se de um documento orientador que respeita o princípio da progressão, considerando que os objetivos e descritores de desempenho tendem a ser complexificados. Concomitantemente, relativamente às Metas Curriculares de Matemática, as mesmas reverenciam a orientação plasmada no programa da respetiva disciplina (Bivar; Grosso; Oliveira & Timóteo, 2012).

No que reporta ao programa de Estudo do Meio, o mesmo não foi alvo, nos últimos anos, de alterações ao nível do seu conteúdo (Ministério da Educação, 2004). Contudo, não obstante tal realidade, a publicação das Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio tendeu a apresentar novas orientações, nomeadamente no que concerne às ciências experimentais, pretendendo-se fomentar a curiosidade, promover a construção de uma imagem refletida sobre a ciência, promover capacidades de pensamento e possibilitar a construção de conhecimento (Martins *et al.*, 2010).

Analogamente, o programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, não foi alvo de uma revisão curricular (Ministério da Educação, 2004). Todavia, foram elaboradas, também, Metas de Aprendizagem

gem relativas à disciplina supra referenciada, com vista à sua adaptação às exigências atuais dos contextos educativos (Marques *et al.*, 2010).

De salientar que, em consonância com DL n.º 139/2012, de 5 de julho, as escolas do 1.º CEB, para além da oferta curricular e não curricular, devem proporcionar atividades de enriquecimento do currículo, enquadradas legalmente através do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. As mesmas devem assumir um caráter facultativo, relativas a vários domínios, perspetivando que, tal como refere Barbosa (2005, p.10), as atividades “de aprendizagem que se realizam fora do calendário escolar diário ou anual representa e reforça o que de melhor oferecem as actividades extra-curriculares”.

Para além dos programas, a mestrandia reconhece pertinente aludir a outros documentos, orientadores da prática pedagógica, como as brochuras elaboradas no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), bem como os cadernos de apoio à implementação das Metas Curriculares. Efetivamente, as brochuras publicadas no âmbito do PNEP, configuram materiais de apoio, com vista à fundamentação do processo educativo, salientando a relevância da articulação de conteúdos, proporcionando uma compreensão mais profunda dos mesmos. Similarmente, os cadernos de apoio afiguram-se instrumentos auxiliares da operacionalização das Metas Curriculares, de um modo consciente e refletido. Assim, o caderno de apoio relativo à disciplina de Matemática, para o 1.º CEB, engloba exercícios ou problemas que podem ser propostos aos alunos, para vários descritores. Similarmente, o caderno de apoio relativo à disciplina de Português, elenca um conjunto de orientações concernentes ao ensino da leitura e da escrita.

Neste seguimento, não obstante tais orientações, releva-se que, segundo Ferreira (2014), o Ministério da Educação pretende conceder às escolas com contrato de autonomia, a partir do próximo ano letivo, maior liberdade na gestão do currículo e das cargas horárias. Esta transferência de competências dos serviços centrais para a escola representa, eventualmente, mais uma etapa da mesma no sentido da construção de significados.

1.3 SELEÇÃO METODOLÓGICA NO 1.º CEB

Decorrente da análise dos documentos orientadores os profissionais de educação tendem a mobilizar diversas metodologias na sua prática pedagógica. Com efeito, as opções metodológicas fundam-se nas “características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as suas características de personalidade”, bem como na sua filosofia de vida e na sua conceção de Educação (Ferreira & Santos, 2007, p.48). Deste modo, o paradigma educacional tende a alterar-se, considerando as mutações ao nível do papel do profissional de educação e dos apanágios de uma geração eminentemente digital. Tal realidade decorre das renovações ao nível das formas de pensar e de perspetivar a vida, reconhecendo-se que atualmente se vive num espaço em constante mutação. Assim, o processo de aprendizagem do ser humano tende a ser perspetivado de modos diferenciados, consoante a perspetiva pedagógica subjacente a cada modelo.

Neste âmbito, a prática pedagógica da mestranda inspirou-se na pedagogia participativa, distanciando-se da pedagogia transmissiva, tão enraizada no percurso histórico da Educação em Portugal, que não se coaduna com as aspirações de um desenvolvimento assente na transformação das estruturas e do crescimento pleno do aluno. Com efeito, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia participativa centra-se na construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, constituindo-se como seres sócio culturais. Acrescenta, ainda, que as pedagogias participativas estabelecem, deste modo, um diálogo com pedagogos e psicólogos, como Dewey, Freinet, Piaget, e Vygotsky, buscando um referencial teórico que sustente a ação. Neste âmbito, a mestranda equaciona essencial referenciar as perspetivas pedagógicas construtivista e sócio construtivista, considerando que as mesmas confluíram na estruturação da prática pedagógica desenvolvida.

Relativamente à perspetiva construtivista Coll *et al.* (2001) salientam a importância que o sujeito assume como ser ativo na construção do seu próprio conhecimento. A aprendizagem é, por conseguinte, perspetivada como um processo no qual o sujeito “elabora uma representação interna do conhecimento ao incorporá-lo aos seus conhecimentos prévios” (Condemarín & Medina, 2005, p.27). De acordo com esta perspetiva, os alunos conferem sentido ao

mundo “quando estabelecem relações de coordenações entre o que estão aprendendo e o que sabem e sobre o que adquiriram experiência” (*ibidem*). Em consonância, Vieira & Lino (2007, p.213) consideram central que o aluno compreenda e organize o seu pensamento em situação de aprendizagem, de modo que seja possível “proporcionar experiências de aprendizagem que lhe permitam realizar aprendizagens significativas”. Recordando a teoria piagetiana, os mesmos autores, defendem que o desenvolvimento da criança resulta da ação de um conjunto de fatores, em associação, tanto externos, como internos.

Assim, por sua vez, a perspectiva socio construtivista funda-se na concepção que a formação do conhecimento configura uma construção eminentemente sociocultural, atribuindo particular relevância à interação dialética estabelecida entre o meio e o indivíduo (Vygotsky, 1991; Trindade, 2002). Efetivamente, tal concepção é partilhada por Vieira & Lino (2007) ao considerarem que na construção de conhecimento não se deve valorizar apenas o meio ou o sujeito, mas sim o papel interativo de ambos. Por conseguinte, cabe ao professor identificar e ativar a Zona de Desenvolvimento Próximo do aluno, definida como “o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa” (Onrubia, 2001, p.127). Neste sentido, a valorização dos interesses dos alunos afigura-se essencial, remetendo para o valor do indivíduo e para a aceitação dos seus direitos. Deste modo, ao partir dos seus interesses o aluno confere significado às experiências, condição essencial à construção de conhecimentos significativos.

Analogamente, a prática pedagógica da formanda inspirou-se na Metodologia de Trabalho de Projeto, apoiada nos princípios pedagógicos de Dewey (2002) e Kilpatrick (2006). A mesma encontra-se inscrita numa linha pedagógica flexível, capaz de atender aos interesses e às necessidades dos alunos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Deste modo, a metodologia em análise tem como objetivo, o desenvolvimento holístico dos alunos através de uma construção do conhecimento ampla, flexível, singular e afetiva. De acordo com Castro & Ricardo (2002, p.9), a metodologia de trabalho de projeto pressupõe “o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a educação a objetivos programáticos e práticos; o conhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem”. Também nesta linha Leite, Malpique & Santos (1993, p.45), consideram que “o trabalho de projecto constitui uma alteração no sistema de ensino tradicional”, na medida em que, privilegia uma

abordagem consciente e investigativa dos problemas que lhe dizem respeito, situados em realidades específicas.

Do mesmo modo, a estagiária inspirou-se no Movimento da Escola Moderna (MEM), fundando a sua ação na cooperação, enfatizando as relações estabelecidas entre os diferentes atores educativos, enquanto fontes de construção de conhecimento (Niza, 2013; Vasconcelos, 1997). Neste âmbito, de acordo com Folque (2012, p.89), as interações entre os atores do processo educativo constituem-se fontes cruciais de construção do conhecimento, considerando que através da oralidade é possível “articular o cognitivo com a relação social e afectiva”. Do mesmo modo, o modelo em análise tende a valorizar a partilha de responsabilidades entre os atores do processo educativo (Niza, 2013).

1.4 OS DESAFIOS DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI, NA ERA DA COMUNICAÇÃO: A CENTRALIDADE DAS PEDAGOGIAS INOVADORAS

Neste âmbito, considerando os reptos da sociedade pós-moderna e globalizada, o profissional de educação deve estar atento à centralidade do desenvolvimento de pedagogias inovadoras, não obstante a mobilização das perspectivas e metodologias supra elencadas (Moreira, 2009). Tal deve-se, segundo Silva & Pestana (2006), à influência das TIC, que veio aumentar as necessidades de formação dos cidadãos, constituindo “uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade comunicação” (Ponte, 2000, p.64). Com efeito, a conceção de analfabetismo tende a transitar da ausência de competências de leitura, escrita e contagem, para a ausência de competências de navegação em rede, pesquisa de informação útil e armazenamento, reconstrução e comunicação ao outro. Crescentemente “a sociedade exige da escola pessoas com uma formação ampla, especializada, com um espírito empreendedor e criativo”, dominando línguas estrangeiras e competências de resolução de problemas (Martins, 1999; Matos, 2004 citados por Silva & Pestana, 2006, p.212).

Deste modo, revela-se uma relação contígua entre as dimensões educacional, tecnológica, política, económica e social. Consequentemente, segundo Sabarroja (2001, p.61), a centralidade encontra-se, não na capacidade de reunir informação mas, na capacidade de a “codificar, integrar, contextualizar, organizar e interpretar”, concedendo-lhe significado, transformando-a em conhecimento. Neste âmbito, integrar e dominar as TIC exige uma relação extremamente interativa entre os professores e os alunos, de modo a que haja uma verdadeira troca e partilha (Almenara, 1994). Por conseguinte, surge o termo *WEB 2.0*, mobilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web*, apresentando-se como sinónimo de um novo olhar relativo ao potencial inovador da Internet (Lindmark, 2009). Assim, a Web 2.0 assume um papel social relevante, potenciando processos de trabalho coletivo de produção, troca e circulação de informação de construção social (Primo, 2006).

Tal denominação encontra-se em estrita relação com a corrente conetivista, apresentada por Siemens (2008) como um modelo que reconhece as mudanças tectónicas na sociedade, evidenciando-se a aprendizagem como o resultado das conexões estabelecidas em rede. Consequentemente, o conetivismo pressupõe a estruturação de uma aprendizagem sustentada na diversidade de pareceres, através da fomentação e do estabelecimento de conexões, facilitadoras da aprendizagem contínua (Barros & Spilker, 2013). Deste modo, o mesmo é equacionado como uma nova perspetiva que aborda a aprendizagem em ambientes sociais em rede, contribuindo, singularmente, para o debate relativo à influência das TIC no processo de desenvolvimento dos alunos (Lima, 2013). A aprendizagem é perspetivada como uma rede constituída por nós, de informação ou conhecimento, de grande significado, alcançáveis através da interação com os outros ou pela utilização de ferramentas tecnológicas (*ibidem*). Concludentemente, os professores e os alunos são corresponsáveis pela produção de conteúdos, sendo que a aprendizagem se desenvolve colaborativamente, através da contribuição para a construção do conhecimento dos pares.

Neste seguimento, as TIC apresentam múltiplas potencialidades ao criar inúmeros cenários, promovendo ambientes (reais ou virtuais) extremamente ricos e estimuladores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas partilhadas (Sancho & Hernández, 2006; Patrocínio, 2002). Assim, segundo o Learning and Teaching Scotland (2000), as TIC podem influenciar o currículo; oferecer oportunidade para ampliar ou melhorar o mesmo; trazer consigo o

potencial para novas abordagens de ensino e, do mesmo modo, podem ajudar na planificação e estruturação de tarefas. Neste sentido, Flores, Escola & Peres (2009) referem o renascimento de uma nova imagem de professor e de aluno, num contexto de aprendizagem extensivo ao mundo, sendo que, neste cenário o conceito de tempo e de espaço se tornaram cada vez mais próximos e que o de abertura, partilha, participação e colaboração começaram a deter relevo nesta nova era. De salientar, ainda, que as TIC impulsionam os atores educativos, e demais cidadãos, a conviverem com a conceção de aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida, que não engloba fronteiras de espaço ou de tempo (Dias, Gomes & Correia, 1998). Tal opinião é partilhada por Carneiro (2001, citado por Coutinho, 2009, p.75), ao considerar que as sociedades de informação e do conhecimento “parece ter desequilibrado a balança em favor das dinâmicas de mudança”.

Neste sentido, afigura-se essencial, em consonância com a visão de Almeida & Júnior (2000, citados por Razera, 2010, p.1), perspetivar a necessidade, perseverante, de “identificar onde ela [tecnologia] pode apresentar possibilidades verdadeiramente novas. Não basta aplicá-la de modo convencional, apenas repetindo aquilo que de algum modo já fazemos sem seu auxílio”.

Deste modo, as dinâmicas de mudança referenciadas tendem a ocorrer devido à criatividade imensa em torno da tecnologia, contribuindo para o bem-estar geral dos cidadãos e para o desenvolvimento económico das sociedades. Assim, de modo a que ocorra uma efetiva transformação das práticas educativas revela-se necessária uma ação conjunta de todos os atores educativos. As tecnologias deverão ser mobilizadas como meios de construção de conhecimento proficiente, configurando o mediador das interações professor-aluno-tecnologia, convergindo na construção de conhecimentos significativos. Os mesmos serão potenciados por ambientes desafiadores, nos quais as tecnologias sejam promotoras de autonomia, autoestima, criatividade, colaboração e sistematização do conhecimento de cada aluno (*ibidem*). Do mesmo modo, salienta-se, de acordo o disposto por Ribeiro (2002, citado por Silva & Pestana, 2006), a centralidade da mobilização das tecnologias na promoção da equidade educativa, contribuindo para o bem-estar das pessoas portadoras de deficiência.

Consequentemente, a formação de profissionais de educação não poderá ignorar os decisivos contributos das TIC “para condicionar e estruturar a eco-

logia comunicacional das sociedades” (Silva, 2001, p.840). Deve-se, tendentemente, apostar em modelos de formação que mobilizem as TIC não com objeto de estudo, mas em programas através dos quais os alunos tenham oportunidade de desenvolver projetos curriculares integrados e colaborativos (Downes *et al.*, 2001, citado por Coutinho, 2009; Canez; 2008). Com efeito, afigura-se essencial que o profissional de educação tome consciência das potencialidades das tecnologias “como instrumentos de educação (...) uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada” (Delors *et al*, 1996, p.164). Apenas, deste modo, a Educação poderá responder ao desafio de formar cidadãos proficientes na mobilização das TIC, combatendo a info-exclusão.

1.5 A PRIMAZIA DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E FATORES SUBJACENTES À INTENCIONALIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO

Após a referência aos modelos pedagógicos e metodologias subjacentes à prática pedagógica da estagiária, bem como aos desafios da docência na era da comunicação, considera-se pertinente aludir à necessidade constante de investigação da mesma, por parte do profissional de educação. Neste sentido, a investigação contribui para a consciencialização das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua ação, procurando melhorar as suas práticas educativas (Oliveira & Serrazina, s.a.).

Com efeito, a prática pedagógica da mestranda desenvolveu-se através da mobilização da metodologia de investigação-ação, definida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Neste sentido, Sousa (2005) perspetiva que a investigação-ação apresenta um carácter, predominantemente, empírico, obrando com problemas concretos e contextualizados, configurando um espaço de análise reflexiva da ação do profissional de educação. A mesma apresenta-se como profusamente participativa e auto avaliativa, considerando que existe uma constante avaliação das disposições, com

o objetivo de indagar os caminhos mais eficientes (*ibidem*). Assim, a investigação-ação promove a participação ativa do profissional de educação, enquanto agente de mudança, auxiliando-o no desenvolvimento de estratégias de atuação adequadas (Bogdan & Biklen, 1994). Do mesmo modo, apoia a mobilização de técnicas e instrumentos que permitem analisar e conhecer a realidade em todas as suas dimensões, potenciando a investigação fenomenológica, tratando-se de um saber construído na prática (Thiollent, 2005).

Por conseguinte, apraz-se a referência ao modelo ecológico, equacionando que, de acordo com o mesmo, a criança estabelece relações nos contextos em que se integra, incorporando diferentes papéis (Bronfenbrenner, 2002). Efetivamente, o real não poderá ser compartimentado, devendo tomar-se em consideração os quatro níveis estruturais ou sistemas (microsistema; mesossistema; exossistema e macrosistema), propostos pelo modelo ecológico (Delgado, 2009). Assim, neste sentido, o aluno encontra-se num microsistema, que estabelece relações com outros formando os mesossistemas, que se encontram em relações ou interconexões entre si. Os mesossistemas, por sua vez, formam exossistemas, o terceiro nível ecológico, que nos remetem para a comunidade. Por último surge o quarto nível ecológico, e mais amplo, o macrosistema, que se refere à cultura e aos valores (*ibidem*). Trata-se, conseqüentemente, de um processo dinâmico, interativo e aberto, que segundo Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), exige a consideração de operações como: planear; agir; refletir e avaliar.

Neste sentido, considerando que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”, a mestrandia equaciona essencial principiar pela análise do processo de observação (Estrela, 1994, p.26). Com efeito, trata-se, de um processo caracterizado pela recolha de informação, através do qual é possível analisar o comportamento dos diferentes atores do processo educativo (Trindade, 2007; Formosinho, 2002). Assim, de acordo com Reis (2011, p.11), o processo de observação “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”, configurando “uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”, podendo ser mobilizado em múltiplos cenários e com diversas finalidades. Do mesmo modo, segundo Simão (2002, p.242) a observação corresponde à “descrição exaustiva e objectiva da situação e dos comportamentos evidenciados pelos indivíduos em estudo e na inferenciação das

relações possíveis entre esses dois elementos”. Neste âmbito, de acordo com Trindade (2007) e Estrela (1994) a observação poderá ser perspectivada relativamente à situação ou à atitude do observador (participante, não participante, distanciada, participada, intencional e espontânea); relativamente ao processo de observação (sistemática, ocasional, naturalista, armada, desarmada, contínua, intermitente, direta e indireta); relativamente ao campo de observação (molar, molecular, verbal, gestual, individual e grupal).

Decorrente do processo de observação revela-se essencial o registo dos dados recolhidos, através de estratégias diversificadas (Parente, 2002). Com efeito, tal como defende Zabalza (1994), a mestrandagem equaciona que o diário de formação constitui um instrumento de acesso e de análise do pensamento do professor. O mesmo converte-se num espaço narrativo do pensamento, considerando que através dele o professor expõe, explica e interpreta a sua prática pedagógica. Assim, o mesmo é convidado a refletir ativamente sobre acontecimentos do seu percurso profissional, reformulando as suas formas de pensar e agir, estimulando uma atitude crítica sobre o mundo (Ribeiro & Moreira, 2007).

Por conseguinte, no concerne à ação de planificação, referenciada por Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), a mestrandagem reconhece que a mesma é decisivamente apoiada pelo processo de observação, afigurando-se vital para a educação (Arends, 2008). Com efeito, a planificação constitui uma das competências do professor na sua intervenção educativa, de modo a contemplar tanto as necessidades, como os interesses da turma, correspondendo a um processo constante de reflexão proativa (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, de acordo com Zabalza (2000), a mesma corresponde à conversão de um intento numa ação, optando entre diversas possibilidades e estabelecendo prioridades, apresentando-se como um decurso dinâmico.

Através do processo em análise, o professor concebe o desenvolvimento da sua ação, de modo integrado e integrador. Neste âmbito, a planificação deve contemplar o facto de que “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspectivarem os posteriores”, de modo a promover um apoio efetivo à estruturação do pensamento dos alunos, bem como através da articulação entre as áreas do saber (Aniceto, 2010, p. 72). Assim, o processo de planificação estimula a criação de um espaço de reflexão coerente com os padrões de desenvolvimento da turma, em geral, e de cada aluno, em

particular, de modo a traçar objetivos crescentemente desafiantes, bem como diversos modos de os mesmos serem alvo de consecução (Papalia, Olds & Seldman, 2001). A planificação revela-se um processo eminentemente colaborativo, decorrente do trabalho em equipa de todos os atores educativos, considerando que “a colaboração substitui as certezas científicas falsas, ou a incertezas ocupacionais debilitantes, pelas certezas situadas do saber profissional” (Hargreaves, 2001, citado por Formosinho & Machado, 2009, p.33).

Na mesma linha, Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) refere-se à operação de agir, sendo a mesma perspetivada como o momento de concretização das intenções expressas na planificação, pautado por um processo transversal de reflexão a vários níveis, de modo a responder aos imprevistos, bem como aos interesses e às necessidades dos alunos (Alarcão, 1996). Neste sentido, o desenvolvimento da prática pedagógica da mestrandia apoiou-se na reflexão e problematização constantes, estimuladas entre os diversos atores do processo educativo extremamente proveitosas (DL n.º 240, de 30 de agosto). Tal opção é apoiada por Formosinho & Machado (2009), uma vez que os mesmos reconhecem que a docência requer um abandono da sua dimensão solitária, apoiando-se, pelo contrário, no poder singular do trabalho coletivo.

Neste âmbito, na sua ação o profissional de educação não se poderá limitar à função de ensinar, devendo, antes, perspetivar-se enquanto Educador, promovendo o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada aluno (Tomlinson, 2008). Com efeito, o professor deverá criar um clima afetivo e seguro, fomentador da autonomia, considerando que “permitirá uma verdadeira contextualização da intervenção educativo-instrutiva” (Vilar, 1993, p.28). A criação do clima referenciado tem por base a promoção de uma pedagogia diferenciada, promotora da equidade educativa, em coerência com o disposto no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Concomitantemente, tal conceção é partilhada por Gaspar & Rolão (2007, p.130), perspetivando os mesmos que a diferenciação pedagógica apresenta-se “englobante do conjunto de ações curriculares a diferentes níveis”, orientadas “no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens”. Consequentemente, a prática educativa deve direcionar-se para a promoção da equidade, atendendo que “é injusto obrigar todos os alunos a realizar todas as tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo” (Estan-

queiro, 2010, p.14). Tal como os professores apresentam modos diferenciados de ensinar, “também os alunos são diferentes no modo de aprender” (*ibidem*). A diferenciação pedagógica apoia-se, assim, na valorização das características individuais dos alunos, configurando um desafio para o professor (Allan & Tomlinson, 2002).

De salientar, ainda, a centralidade do processo de supervisão desenvolvido, pela supervisora institucional, facilitando “o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito” (Reis, 2011, p.19). De acordo com Vieira *et al.* (2006, p.11), os atores educativos “são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação”. Analogamente, Vieira (1993, p. 28) defende que a supervisão corresponde à “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Tal perspetiva aproxima-se da conceção de supervisão defendida por Alarcão & Tavares (2010), como um processo no qual um professor, tendencialmente mais experiente, orienta um outro professor no seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Neste sentido, a supervisão configura uma atividade que harmoniza “os olhares do formando sobre si próprio e sobre os outros formandos e o olhar do formador, a favor de um propósito comum de desenvolvimento”. Constitui-se, deste modo, um processo “eminente colaborativo (...) ao integrar dinâmicas horizontais de acompanhamento e de orientação da formação, que responsabilizam os formandos na condução do seu percurso” (Alarcão & Canha, 2013, p.54). Consequentemente, a supervisão apresenta uma função reguladora, despoletando “conflito entre as funções de ajudar e avaliar”, devendo tal dimensão ser equilibrada pelos atores educativos (Vieira & Moreira, 2011, p.19).

No que concerne, à reflexão, o terceiro momento referenciado por Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), a mesma apresenta-se como elemento transversal à prática pedagógica da mestranda, suscitada pela necessidade, constante, de compreender o que sucede à sua volta. Por conseguinte, o pensamento reflexivo tem que constituir um objetivo da Educação, equacionando que possibilita a estruturação de uma prática pedagógica significativa e coerente com as ortodoxias de mudança. De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008, p.7) ser profissional reflexivo é “defender-se dos normativos fundamentando as práticas nas teorias e nos valores”, em todos os momentos da sua ação, questionando-se constantemente, de modo a encontrar ou

reencontrar significado no trabalho desenvolvido, com vista a uma possível reestruturação. Tal visão é partilhada por Perrenoud (2002, p.13) ao defender que a autonomia e a responsabilidade de um profissional de educação encontram-se dependentes “de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação e esta capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais”. Com efeito, de acordo com Schön (s.a., citado por Alarcão, 1996), apresentam-se vários níveis de reflexão: reflexão na ação, durante a prática pedagógica; reflexão sobre a ação, denotando um certo distanciamento do contexto e reflexão sobre a reflexão na ação, constituindo-se como aquela que auxilia no processo de construção da identidade profissional do docente e na construção dos quadros conceituais nos quais se move. Através da mesma é estabelecida uma análise retrospectiva da ação, ou seja, são analisados os significados que o mesmo atribuiu e aqueles, que, após um determinado período de tempo confere (*ibidem*).

Consequentemente, um professor reflexivo denota uma autonomia de pensamento, tendendo a orientar a sua ação para a transformação constante das suas práticas educativas, nas quais o *eu* pessoal e *eu* profissional estão em constante simbiose. Deste modo, evidencia algumas atitudes essenciais como a persistência e a resistência, uma vez que se trata de um processo extenso, com vista à mudança dos quadros axiológicos. Assim, reconhece-se que apenas um profissional aberto e consciente da incerteza constante e da complexidade inerentes à profissão docente, se sentirá predisposto a refletir, construindo e desconstruindo as problemáticas, com vista à estruturação de soluções. Trata-se, deste modo, de um processo multidirecional, considerando que pressupõe uma revisita constante dos problemas e das hipóteses formuladas, bem como “um diálogo inteligente com a prática” (Condemarin & Medina, 2005, p.27).

Neste sentido, salientam-se as estratégias de reflexão promovidas no desenvolvimento da prática pedagógica da mestranda: narrativas colaborativas e narrativas individuais. Efetivamente, a composição, análise e discussão de narrativas, tanto em contextos de formação inicial como contínua, constitui um espaço de fomentação do desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos à docência, bem como de todos os intervenientes do processo formativo (Moreira, 2011). As mesmas possibilitam uma interação dialética, através do confronto de perspetivas, potenciando a construção do auto e do alter conhecimento, a forma como nos entendemos e a forma como somos entendidos pelos

outros (Ribeiro & Moreira, 2007). Do mesmo modo, a construção de guiões de pré-observação, as reuniões de avaliação intermédia e final, bem como todo o processo de supervisão, estimularam o desenvolvimento de competências reflexivas, essenciais a um exercício consciente da prática pedagógica.

No que reporta à avaliação, referenciada Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), a mesma apresenta múltiplos significados que variam de acordo com as diferentes perspetivas e contextos, segundo os quais se aborda o termo. Assim, pode destinar-se à avaliação das escolas, legislada através do Despacho n.º 4341/2007, de 9 de março, à avaliação do docente, enquadrada através do DR n.º 2/2010, de 23 de junho, bem como à avaliação do aluno, no que concerne ao seu processo de aprendizagem. O processo de avaliação encontra-se regulamentado pelo DL n.º 139/2012, de 5 de julho, e pelo DN n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro de 2012, sendo perspetivado como um processo regulador do ensino, visando a melhoria da qualidade do processo educativo.

Por conseguinte, apresentam-se três tipologias de avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa, plasmando diferentes finalidades subjacentes (Rodrigues, 1993). Deste modo, de acordo com Simão (2012, p.125), a avaliação das aprendizagens dos alunos configura “uma componente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e de aprendizagem”. Analogamente, segundo Gómez (2006, citado por Lopes & Silva, 2012, p.1), avaliar corresponde à realização de um conjunto de ações contíguas, praticadas diariamente, de modo a “obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos”. Efetivamente, a mesma permite analisar o grau de consecução dos objetivos estipulados, possibilitando a análise crítica da prática pedagógica desenvolvida, refletindo sobre as transformações a operar, com vista ao seu melhoramento (Pacheco, 1994).

Neste sentido, de acordo com Diogo (2010), a avaliação deve ser: contínua, acompanhando todo o processo de ensino e de aprendizagem; global, visando a recolha de dados holísticos; individualizada, pressupondo a identificação das dificuldades e interesses e integradora, não excluindo nenhum instrumento de avaliação. De salientar a importância concedida à participação dos alunos na avaliação tanto das atividades pedagógicas desenvolvidas, como do seu comportamento. Tal encontra apoio na conceção defendida por Simão (2012, p.127), que a assunção progressiva de um maior controlo e responsabilidade, por parte do aluno, “no seu próprio processo de aprendizagem reflecte um

domínio igualmente progressivo dos conteúdos que são exigidos para a execução e realização das ditas actividades ou tarefas”. Esta autorregulação tende a envolver “as componentes cognitiva, afectiva, motivacional e comportamental que dão ao indivíduo a capacidade de ajustar a sua acções e objetivos, de modo a atingir os resultados desejados” (*ibidem*).

Neste seguimento, para além dos processos analisados: observação; planificação; ação e avaliação, equaciona-se relevante examinar o processo de comunicação e de articulação, considerando que os mesmos, a par dos primeiros, concorrem para a intencionalidade do processo educativo desenvolvido.

Com efeito, no que concerne à comunicação, a mesma revela-se essencial ponderando a sociedade crescentemente globalizada, devendo a Educação sobrepor-se ao individualismo, reconhecendo a sua dimensão social. A mesma manifesta-se na interação entre gerações e na existência de diversos atores com funções educativas como a família, a escola, os meios de comunicação social e associações diversificadas (Costa, 1998). Assim, considera-se que a escola não pode ser encarada como um corpo isolado da sociedade em que se insere, reconhecendo-se as múltiplas relações dinâmicas e plurais estabelecidas pela mesma com outras instituições. Analogamente, deve ser promovida a comunicação, considerando que a mesma “encoraja os professores a encarar a mudança não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito na procura de aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves, 1998, p.279). A comunicação e a partilha fomentam o surgimento do pensamento divergente, promotor de reflexão, como reconhece Estanqueiro (2010, p.22), “é no clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de (...) confiança e apoio mútuo”.

Neste sentido, a organização de equipa educativas constitui um desafio no que concerne à “reestruturação da escola, que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discricção profissional dos professores”, fortalecendo a “sua capacidade de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho” (Formosinho & Machado, 2009, p.33). Assim, são criadas oportunidade de aprender colaborativamente, através do “desenvolvimento de redes de contacto alargadas a uma equipa ampla e com peso significativo na estruturação da escola” (*ibidem*).

No que respeita à articulação, a mesma deve ser perspetivada tanto vertical, como horizontalmente, estando enquadrada legalmente através do Despacho

n.º19308/2008, de 21 de julho (Serra, 2004). A articulação vertical consiste na articulação entre níveis de educação ou ciclos contíguos, devendo os profissionais de educação refletir sobre os discursos e as práticas de articulação desenvolvidas, de modo a que a transição se revele harmoniosa e contínua. Com efeito, segundo Zabalza (2004, citado por Cruz, 2008, p.74), “a ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade”, pretendendo-se, deste modo, que exista uma ligação entre os diferentes níveis de educação ou ciclos, complementando-se. Concomitantemente, pretende-se que cada novo nível de educação ou ciclo tenha em avaliação as aquisições das crianças, uma vez que “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead, 1981, citado por Marchão, 2002, p.34). No que concerne à articulação horizontal pretende-se uma efetiva relação entre as áreas curriculares e não curriculares, fundamentada numa “abordagem sistémica e ecológica” (Serra, 2004, p.85). Revela-se essencial a consideração dos conhecimentos anteriores na construção de novos, tendo em consideração a construção do conhecimento em rede (Aniceto, 2010).

Consequentemente, a conjugação dos processos analisados confluirá na tomada de consciência, por parte do profissional de educação, do seu papel fundamental na mudança da Educação, considerando que as inovações não se processam por decreto, mas pela mutação de práticas educativas (Alarcão, 2001). Esta mudança, levada a cabo pelos profissionais de educação, advém de questões que refletem a necessidade de atribuírem sentido às práticas, adotando uma atitude de aprendizagem e de abertura permanentes.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Tal como elencado no capítulo anterior, o profissional de educação de modo a “intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p.26). Neste sentido, o presente capítulo contempla uma caracterização geral do centro de estágio, no qual a estagiária desenvolveu a sua Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB. Deste modo, serão apresentados aspetos relacionados com a sua localização e história; o Projeto Educativo do Agrupamento, uma breve caracterização da turma, da prática pedagógica da Orientadora Cooperante e do espaço educativo.

2.1 LOCALIZAÇÃO E HISTÓRIA DA FREGUESIA DE ÁGUAS SANTAS

O Centro Escolar de Corim localiza-se na Rua dos Restauradores do Brás Oleiro, pertencente à freguesia de Águas Santas, a oito quilómetros da sede de município, a cidade da Maia, num contexto urbano. Relativamente à freguesia de Águas Santas, a mesma detém uma área de 7,86 km² e aproximadamente 27.500 habitantes, sendo limitada a noroeste pela freguesia de Milheirós, a norte por Nogueira, a oeste por São Mamede de Infesta, a este por Ermesinde, a sudeste por Rio Tinto, a sul por Pedrouços e atravessada pelo rio Leça (Porto de Sempre, 2013). Apresenta-se servida por uma adequada rede de transportes públicos, verificando-se nas últimas décadas uma acentuada expansão urbana e demográfica. Inicialmente tratava-se de um território onde predominavam atividades relacionadas com o setor primário, contudo “foi desenvolvendo o seu comércio e viu criadas algumas estruturas industriais, como é o caso da atual Cerealis” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012a, p.3).

O Centro Escolar de Corim foi construído em duas fases distintas: a primeira datada de 1976 e a segunda de 2010, sendo a sua coordenadora a Dr.^a Alice Pinto. Tal como consignado no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, o Centro Esco-

lar do Corim integra o Agrupamento de Escolas de Águas Santas, cujo diretor é o Dr. Manuel Carneiro Ferreira.

2.2 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS

Neste sentido, o Agrupamento de Escolas de Águas Santas desenvolveu o seu Projeto Educativo de Agrupamento, constituindo-se como um elemento estruturante e identitário do agrupamento de escolas (Formosinho *et al.*, 1999, citado por Reis, 2005a). De acordo com o mesmo, o compromisso do Agrupamento de Escolas de Águas Santas fundamenta-se nos seguintes pressupostos: cultura do saber; empenho e espírito de trabalho; sentido de responsabilidade e autonomia; tolerância e respeito pelo outro e pela diferença; solidariedade e espírito de partilha; consciência ambiental (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012a).

Deste modo, a visão estratégica do Agrupamento de Escolas de Águas Santas assenta nos seguintes domínios:

mobilização de todos os setores da comunidade educativa; práticas de avaliação interna (...); reconhecimento das áreas de intervenção prioritárias. Do mesmo modo, baseia-se no “estabelecimento de planos de ação e metas quantitativas e qualitativas; implementação de estratégias inovadoras no processo ensino aprendizagem (...). Por fim, apoia-se no “combate ao abandono escolar; diversificação da oferta formativa; promoção do bom clima de escola; estabelecimento de relações de proximidade e cooperação com as instituições locais (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012a, p.12-13).

Concomitantemente, de modo a preservar os traços identitários da instituição, bem como do contexto educativo, o Agrupamento de Escolas de Águas Santas desenvolveu o documento “Plano de Estudo e Desenvolvimento do Currículo”, procedendo a uma adaptação da matriz curricular nacional, orientada pelo constante diálogo e ajustamento, resultante de uma discussão participada (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012b).

Consequentemente, no que concerne ao 1.º CEB, o Agrupamento de Escolas de Águas Santas apresenta um conjunto de projetos que “permitem realizar e

consolidar um conjunto substancial de aprendizagens bastante pertinentes e fundamentais nesta faixa etária” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012b, p.21). Deste modo, encontram-se em desenvolvimento os projetos: “Eco Escolas”; “Ler Mais e Hora do Conto”; “Jornal Escola4 – Pequenos Jornalistas”; “Matematicando”; “A Ciência e a Terra”; “Com o Sol no coração vamos ter precaução”; Rinamaia”; “O Pequeno Grande almoço”; “De pequenino se torce o Pepino”; “Terapia da Fala”. “Refeições saudáveis”; “Maia, Melhor Postura” (*ibidem*).

Analogamente, foi desenvolvido, pelo Agrupamento de Escolas de Águas Santas, o “Plano Anual e Plurianual de Atividades”, detendo o objetivo principal de planificar e operacionalizar as atividades a desenvolver através do mesmo, pretendendo “ser um elemento orientador do trabalho das equipas que funcionam nos estabelecimentos de ensino, definindo e programando as acções e iniciativas a desenvolver e a referente calendarização” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012c, p.3).

2.3 CENTRO ESCOLAR DE CORIM: TURMA 1.ºA

Relativamente ao Centro Escolar de Corim o mesmo não dispõe de Projeto Curricular de Escola, contudo o Plano de Trabalho de Turma encontra-se em elaboração, de acordo com as orientações do Agrupamento de Escolas de Águas Santas.

Neste sentido, o Centro Escolar de Corim engloba dois níveis de Educação: Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, funcionado no horário compreendido entre as 9h e as 17h30, dispondo de serviço de acolhimento e prolongamento (7h30-9h/17h30-19h). Com efeito, a valência de Educação Pré-Escolar apresenta um total de três grupos, sendo os mesmos constituídos por: nove crianças de três anos; 26 crianças de quatro anos e 39 crianças de cinco anos. No que respeita à valência de 1.º CEB existem oito turmas: três de 1.º ano; duas de 2.º ano; duas de 3.º ano e uma de 4.º ano, incluindo um total de 206 alunos. Deste modo, o Centro Escolar do Corim é constituído por três salas reservadas à Educação Pré-Escolar e oito salas de aula reservadas ao 1.º CEB. Analogamente, dispõe

de um gabinete de coordenação, uma reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, um polidesportivo, uma sala de Componente de Apoio à Família, um refeitório e um campo de jogos.

No que respeita ao espaço educativo o mesmo apresenta poucas preocupações pedagógicas subjacentes à sua construção, denotando a carência de consulta dos docentes, no decorrer das fases de planeamento e execução do projeto. Consequentemente, tal fator conflui na disseminação de limitações à construção e desenvolvimento de determinadas aprendizagens, balizando a autonomia dos diversos atores educativos. No que respeita à sala de aula, a mesma, encontra-se equipada com um computador e um quadro interativo multimédia. Os mesmos apresentam-se como recursos valiosos, considerando que permitem um uso mais multifacetado dos materiais, confluindo para a transformação das metodologias dos docentes, encorajando o desenvolvimento profissional e pessoal. Não obstante, a estagiária considera pertinente resguardar que a mobilização das tecnologias influi proficuamente no processo de ensino e aprendizagem caso as metodologias desenvolvidas sejam adequadas, uma vez que “a tecnologia por si só não muda directamente o ensino ou a aprendizagem. Pelo contrário, o elemento mais importante é como a tecnologia é incorporada na instrução” (Grégoire, Bracewell & Laferrière, 1996, citado por Lopes, 2006, p.8).

No que concerne à turma, na qual a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica, a mesma é constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e dez do sexo feminino, residentes, na sua maioria, na freguesia de Águas Santas. Os alunos apresentam idade homogênea de seis anos de idade, sendo que todos frequentaram a valência de Educação Pré-Escolar.

Relativamente aos encarregados de educação os mesmos enquadram-se num nível socioeconómico médio, apresentando uma taxa de escolarização ao nível do ensino secundário e licenciatura, predominando profissões relacionadas com o setor terciário.

De salientar que a turma integra um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), apoiado por uma docente de Educação Especial, ainda que não diretamente, devido ao desenvolvimento evidenciado pelo mesmo. Todavia, a docente referida desenvolverá o Programa Educativo Individual do aluno, em consonância com o disposto no DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Efetivamente, o mesmo apresenta como premissa a qualidade de ensino orientada

para o sucesso de todos os alunos, através da criação de uma escola inclusiva, consagrando os princípios alicerçais para a igualdade de oportunidades. Neste sentido, a estagiária considera, que todos os alunos devem ser perspectivados “como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, Olds & Seldman, 2001, p. 277). Analogamente, ressalva-se a existência de um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem acentuadas, não obstante, ainda, não se encontrar referenciado.

Com efeito, as práticas educativas da orientadora cooperante direcionam-se para a disseminação de valores democráticos, apoiando-se na valorização de todos os alunos. As mesmas fundam-se na promoção de uma pedagogia diferenciada, através da diversificação tanto das metodologias de ensino e de aprendizagem, como de avaliação, conjecturando que os alunos necessitam de seguir trajetórias diferenciadas, para que possam alcançar o sucesso educativo global (Pacheco, 2008). Similarmente, a estagiária reconhece que as práticas educativas da Orientadora Cooperante se enquadram numa perspectiva sócio construtivista, valorizando a resolução de problemas, bem como identificação do erro, encarando-o como promotor da construção de conhecimentos significativos (Coll *et al.*, 2001).

No que concerne à metodologia de ensino da leitura e escrita, a orientadora cooperante mobiliza o método analítico-sintético, segundo o qual a ênfase localiza-se na correspondência estabelecida entre o fonema e o grafema, num processo que consiste na exploração das partes para o todo. Contudo, na sua prática educativa a Orientadora Cooperante integra elementos de outros métodos de ensino da leitura e da escrita, de modo a responder às necessidades particulares dos diferentes alunos, denotando uma atitude flexível e reflexiva (Alarcão, 1996).

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

O presente capítulo, do Relatório de Estágio, pretende apresentar uma análise reflexiva do processo formativo da mestranda, ao longo do período de prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB. Do mesmo modo, ambiciona refletir relativamente à influência da prática pedagógica no desenvolvimento das competências profissionais, inerentes ao perfil de desempenho profissional do profissional de educação, bem como de eventuais possibilidades de melhoria das práticas educativas desenvolvidas.

Neste seguimento, a prática pedagógica da mestranda fundamentou-se na mobilização da metodologia de investigação-ação, tendo a mesma como objetivo investigar as práticas, com vista ao seu melhoramento. Com efeito, a metodologia referenciada exige a perspetivação das várias dimensões investigadas de um modo holístico, reconhecendo que não se poderão isolar fatores, tendo em vista a compreensão integral dos fenómenos. Por conseguinte, a investigação fenomenológica, atendendo à perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, revela-se fundamental, considerando que a mesma pressupõe a observação e o estudo de um assunto em todas as dimensões, tratando-se de um saber construído na prática, através da investigação dos fenómenos (Delgado, 2009). Consequentemente, referencia-se a pertinência da inclusão da investigação nos planos de formação inicial de profissionais de educação, tal como Estrela (1994, p.26) defende, uma vez que os mesmos deverão ser formados através da investigação “não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação”. Através da mesma, o professor é chamado a refletir constantemente, com vista à consciencialização das suas teorias subjetivas, teorias pessoais que enformam a sua ação, procurando melhorá-la (Oliveira & Serrazina, s.a.).

Deste modo, equaciona-se que a mobilização da metodologia de investigação-ação tendeu a desenvolver a capacidade crítica da mestranda, amplificando as suas competências de observação. A mesma apresentou-se como analítica, consciente e crítica, com vista à obtenção de explicações com substrato, relativas aos problemas com os quais a formanda foi confrontada, ao longo do desenvolvimento da sua prática pedagógica. Assim, considera-se pertinente a alusão às operações elencadas por Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), referenciadas no primeiro capítulo, do presente Relatório de Estágio. Neste sentido, a par das mesmas: planear; agir; refletir e avaliar, serão analisadas as operações: observar, articular e comunicar, fatores que confluem, igualmente, para a intencionalidade do processo educativo.

Consequentemente, retomando o disposto no primeiro capítulo, do presente Relatório de Estágio, perspetiva-se relevante aludir à centralidade do processo de observação. O mesmo potenciou a recolha de informações relativas a várias esferas do desenvolvimento da prática pedagógica. Deste modo, a observação desenvolvida pela mestranda afigurou-se como participada e intencional, relativamente à situação ou atitude do observador; armada, contínua, direta e indireta, relativamente ao processo de observação; molar, molecular, verbal, gestual, individual, e grupal, relativamente ao campo de observação (Estrela, 1994; Trindade, 2007). Deste modo, a formanda considera relevante referenciar o período, inicial de prática pedagógica, destinado à observação, no qual foi construído e mobilizado o guião de observação (cf. anexo 2B.I). De salientar que a sua construção foi partilha pelas mestrandas da desenvolver a prática pedagógica no Centro Escolar de Corim, todavia o seu preenchimento configurou um ato individual. Contudo, posteriormente, foi criado um espaço de partilha, entre o par de formação, de modo a partilhar conceções e a colmatar algumas carências, surgindo a grelha de registo da observação. Neste seguimento, não obstante a complexidade das informações recolhidas, as estudantes experienciaram a necessidade de realizar uma entrevista informal à orientadora cooperante, de modo a aceder a informações que não eram perceptíveis através da observação direta.

Neste âmbito, através da mobilização do guião de observação a mestranda sentiu que a sua observação se encontrava demasiado direcionada para as respostas às dimensões presentes no mesmo. Decorrente de tal reflexão perspetiva-se que a observação, levada a cabo pela estagiária, tendeu a ampliar-se,

gradualmente, de modo a considerar dimensões que não se encontravam plasmadas no instrumento de recolha de informação referenciado.

A par do processo de construção e preenchimento do guião de observação e grelha de registo da observação, o processo em análise foi apoiado pelo registo das observações diárias da prática pedagógica desenvolvida pela equipa educativa. Deste modo, inicialmente, a mestranda tendeu a ser assolada pelo nervosismo, no que concerne ao registo de notas de campo. Contudo, com o desenvolvimento da sua prática pedagógica, tal atitude tendeu a diluir-se, sendo o sentimento de insegurança, inicialmente vivenciado, substituído pela tendente segurança.

De modo a complexificar o processo de observação, e o decorrente conhecimento da turma, considera-se fulcral referir a participação na construção do Plano de Trabalho de Turma, em colaboração com a equipa educativa (cf. anexo 2B.II). Tal processo permitiu a sistematização de dados, bem como a mobilização de estratégias de investigação com o questionário, destinado a completar informações não constantes do questionário fornecido pelo agrupamento de escolas (cf. anexo 2B.III). Com efeito, a equipa educativa estruturou um questionário, tendo em consideração as características da população a inquirir, bem como a predisposição dos inquiridos (Silva & Pinto, 1999).

Paralelamente à evolução sentida ao nível da observação perspetiva-se que foram desenvolvidas competências pessoais e profissionais ao nível da planificação, encontrando-se a evolução referenciada coerente com a experiência e o processo de observação desenvolvidos pela mestranda. Reconhece-se que o processo aludido foi decisivamente apoiado pela observação, atendendo-se que o profissional de educação apenas poderá intervir conscientemente considerando os dados recolhidos (Estrela, 1994). Assim, a ponderação das necessidades e dos interesses da turma influenciou, decisivamente, no apoio da formanda à construção de aprendizagens significativas, por parte dos alunos.

Neste sentido, a estagiária salienta a complexidade do processo de planificação, equacionado o mesmo exige a mobilização dos documentos legais que orientam o sistema educativo: programas; metas de aprendizagem e metas curriculares. Todavia, para além do processo de análise sistemático e reflexivo dos documentos referenciados, carece de uma integração, perseverante, tanto dos interesses, como das necessidades dos alunos.

Consequentemente, o processo referenciado despoletou várias dificuldades, às quais a mestranda procurou responder assertivamente. Assim, inicialmente, vivenciaram-se amplas dificuldades ao nível da projeção da duração das atividades pedagógicas, bem como ao nível de complexidade das mesmas. Todavia, as dificuldades mencionadas, tenderam a diluir-se, considerando o apoio constante do processo de observação e de reflexão colaborativa. Tal foi apoiado pela reunião semanal da equipa educativa, à sexta-feira, após o término das atividades letivas, através criação de um espaço colaborativo, potenciando o desenvolvimento de um espírito de grupo (Senge, 2005). Não obstante o facto de se tratar de uma construção com o cunho pessoal, a planificação semanal tomou em estimação as conceções da equipa educativa, integrando sugestões, implicando a criação de um clima de confiança e valorização dos saberes (Alarcão & Canha, 2013). Com efeito, a mesma possibilitou tanto a consolidação de quadros teóricos concetuais, como a focalização da observação, numa amplitude mais globalizante das diferentes dimensões pedagógicas.

Neste âmbito, enfatiza-se o esforço constante da mestranda em tornar o seu pensamento acessível, quer à supervisora institucional e ao par pedagógico, quer à orientadora cooperante, através do empenho narrativo. Tal potenciou o desenvolvimento de sentimentos de segurança visto que, se algum dos elementos da equipa educativa estivesse impossibilitado de desenvolver as atividades pedagógicas planificadas, os restantes deteriam um conhecimento adequado das mesmas, de modo a desenvolvê-las. Suplantadas tais dificuldades, a formanda atribuiu um significado particular à planificação, considerando que a mesma configurou um documento orientador do desenvolvimento da sua ação.

Analogamente, o desenvolvimento da prática pedagógica, potenciou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ao nível da ação, através da adoção de uma postura indagadora, pautada pela reflexão constante e transversal a todos os processos elencados. Por conseguinte, no que reporta ao desenvolvimento da prática pedagógica da estagiária, tal como indicado na introdução ao presente Relatório de Estágio, a mesma desenvolveu-se ao longo de três meses, salientando-se a sua integração gradual nas dinâmicas da turma. Neste sentido, a organização da ação pedagógica despoletou alguns sentimentos de ansiedade, decorrentes do facto de não existir a oportunidade de observar, durante um período mais dilatado, as práticas educativas da orientadora cooperante. Contudo, os mesmos tenderam a ser suplantados pelo es-

paço constante de partilha e reflexão, bem como pela observação e reflexão perseverantes da prática pedagógica desenvolvia pela díade de formação.

Por conseguinte, considera-se que o desenvolvimento de atividades pedagógicas durante três dias contíguos configurou uma oportunidade de assunção da mestranda como profissional de educação, tanto perante os alunos, como perante a mesma. Para tal contribuiu, decisivamente, o acompanhamento próximo da orientadora cooperante ao nível da promoção da autonomia, através da manifestação do seu intento relativo ao desenvolvimento de atividades pedagógicas nas quais cada uma das mestrandas corporizasse a única interveniente. A integração da sugestão referenciada, na prática pedagógica, configurou uma oportunidade ímpar de desenvolvimento da autonomia profissional e pessoal, suportada num contínuo esforço de reflexão. Do mesmo modo, potenciou a tomada de consciência das suas dificuldades, bem como das suas potencialidades da mestranda.

Com efeito, reconhece-se que a prática pedagógica confluiu na preparação realista da formanda para o seu futuro profissional. Todavia, tal postura não subjuga a importância reconhecida ao trabalho em equipa, potenciador do desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais singulares, através da confluência de sentidos proporcionada pela reflexão colaborativa. Para além de caracterizar a relação estabelecida entre a equipa educativa, o espírito colaborativo fez-se sentir ao nível das relações estabelecidas com outra mestranda, a desenvolver a sua prática pedagógica no mesmo centro educativo. Assim, equaciona-se pertinente a referência à atividade desenvolvida em tríade pedagógica, concernente à celebração do Dia Mundial da Alimentação, através do desenvolvimento de atividades pedagógicas com as três turmas do 1.º ano de escolaridade, do Centro Escolar de Corim. Por conseguinte, salienta-se o espírito de colaboração existente entre as mestrandas, uma vez que o mesmo ocupa um lugar central nas ortodoxias da mudança, potenciando a aprendizagem com o outro, numa partilha de saberes (Hargreaves, 1998).

Deste modo, a prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB potenciou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, através do novo paradigma de formação de profissionais de educação, privilegiando a partilha de experiências, num espaço de enriquecimento mútuo. Efetivamente, tal contexto potenciou a substituição do nervosismo, pela serenidade e sentimentos

profícuos, ampliados pela experiência decorrente da observação e intervenção pedagógica.

Neste seguimento, eleva-se o contributo da construção de guiões de pré-observação, através dos quais a mestranda tornou acessível, à equipa educativa, a intencionalidade pedagógica subjacente à sua ação, bem como as dificuldades antecipadas, decorrentes do processo de observação e reflexão sistemáticos (cf. anexo 2A.I e 2B.IV).

Consequentemente, no que concerne à ação as maiores dificuldades experienciadas reportaram-se à gestão da turma, nomeadamente à capacidade de motivação da mesma para as tarefas a desenvolver. Contudo, tal cenário tendeu a alterar-se, decorrente de mutações ao nível da postura e dos recursos e estratégias selecionados pela mestranda. Para o efeito, atenta-se que a apresentação de uma sequência lógica de aula potenciou uma maior motivação para o seu desenvolvimento, através da sua organização em três momentos: motivação; desenvolvimento e sistematização. Os momentos elencados encontravam-se explicitados na planificação semanal elaborada pela mestranda, sendo essencial analisar, do mesmo modo, as mutações ao nível da sua mobilização. Neste sentido, inicialmente, a sua mobilização afigurava-se recorrente, considerando o sentimento de segurança gerando, porém, essa necessidade foi-se diluindo, perspetivando o conhecimento profundo da mesma. Ainda, no que concerne à planificação, emergiram dificuldades relativamente à ânsia pelo seu cumprimento, apresentando a mestranda uma postura, por vezes, limitadora e desmotivante, nomeadamente através do desenvolvimento da atividade pedagógica *Investiga-me* (cf. anexo 2B.V.II).

Neste âmbito, decorrente do processo de reflexão, evidenciou-se a transformação da prática pedagógica da mestranda, caracterizando-se por uma crescente flexibilização ao nível da gestão do tempo, ao nível da duração das atividades pedagógicas e ao nível da sequência das mesmas. Com o desenvolvimento da prática pedagógica perspetiva-se que a formanda consciencializou-se da necessidade de prolongar determinadas atividades pedagógicas, de alterar a sequência temporal e de interromper ou suprimir outras, equacionado a consecução dos objetivos delineados e o clima motivacional gerado. Assim, no que concerne à alteração da sequência temporal das atividades a mesma poderá ser ilustrada através da exemplificação da anteposição da atividade *As férias da Maria...*, face à atividade *Onde estará a Maria*, atendendo à motivação

dos alunos (cf. anexo 2B.V.V). Relativamente à supressão de atividades pedagógicas poderá tomar-se como exemplo a atividade *Arrumação*, considerando os conhecimentos já evidenciados pelos alunos (cf. anexo 2B.V.VI). Neste âmbito, a mestranda empenhou-se pelo desenvolvimento de uma atividade pedagógica que mobiliza-se estratégias diferenciadas, a seleção de ferramentas tecnológicas e a aprendizagem pela ação, através do jogo.

Por conseguinte, apraz a referência à necessidade, constante, de diferenciação pedagógica, equacionando-se que a mesma encontra-se comprometida com “a necessária integração social”, potenciadora do desenvolvimento da sociedade (Gaspar & Roldão, 2007, p.121). Deste modo, em consonância com o disposto no primeiro capítulo, a diferenciação pedagógica configura um repto da escola atual, quer pelas características particulares de cada indivíduo, que aprende de um modo singular, quer pela necessidade de mutações ao nível do Educação, como vista à estruturação de respostas. Neste seguimento, revela-se essencial a referência à não diferenciação pedagógica, ao nível das atividades pedagógicas propostas, por parte da equipa educativa, considerando a fase incipiente do percurso de escolarização dos alunos, o 1.º ano, do 1.º CEB. Com efeito, a adoção de uma pedagogia diferenciada exigiu um processo investigação constante, relativo a cada aluno, de modo a conhecê-lo a ponto de identificar, antecipadamente, quais as dimensões que necessitarão de um maior auxílio ou autonomia. Assim, corrobora-se a necessidade de não se continuar “a programar para trinta como se um se tratasse” (Sanches, 2001, p.21).

Neste sentido, com vista à promoção de uma pedagogia diferenciada a mestranda estimulou o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, considerando que os métodos de aprendizagem dos alunos se apresentam bastante diversos. Equacionando as palavras do mesmo autor (*ibid.*, p.72) alguns alunos “aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multisensorial”. Assim, a mestranda, na sua prática letiva, apresentou atividades pedagógicas diversificadas e distintos recursos didáticos, lúdicos e informáticos, a fim de privilegiar o apoio às várias tipologias de construção de conhecimento. Aliás, Amaral & Barros (s.a.) explanam as possibilidades metodológicas da elaboração de materiais a partir dos estilos de aprendizagem individuais, destacando estilos de maior predominância na forma de cada um aprender, ampliando as capacidades para que a aprendizagem um ato motivador e flexí-

vel. A estagiária realça, ainda, a taxonomia de Bloom que releva as possibilidades de aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor (Ferraz & Belhot, 2010). Deste modo, considera-se relevante a referência às seguintes atividades pedagógicas: *Ditado digital; Ups! E agora? O Pai Natal desapareceu!* e *Música com matemática!*, nas quais os alunos foram estimulados ao nível da audição (cf. anexos 2B.V.VI; 2B.V.VII e 2A.IV). Similarmente, os alunos foram estimulados visualmente através do desenvolvimento das atividades pedagógicas: *Aprender com magia...; Peça a Peça!* e *Filosofar!* (cf. anexos 2B.VI e 2B.V.VI). Do mesmo modo, os alunos foram estimulados no que concerne à experimentação no desenvolvimento das atividades pedagógicas: *Advinhas?* e *Aprender a jogar* (cf. anexos 2B.V.V; 2B.V.VI e 2B.V.VII).

Não obstante tal diferenciação, considera-se essencial a referência à integração das dimensões, isoladas anteriormente (ouvir, visualizar e experimentar), de um modo articulado. A título de exemplo poderão ser referenciadas as atividades pedagógicas *Uma orquestra vamos lá formar!* e *Que casa estranha...* (cf. anexo 2B.V.V). Deste modo, na primeira, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma música, visualizar e experimentar o modo de tocar de cada instrumento musical. Na segunda, os mesmos, ouviram uma música presente num vídeo, e experimentaram a sua dramatização.

Analogamente, a mestranda adotou uma pedagogia diferenciada ao nível do acompanhamento individual aos alunos, todavia sem nunca descorar a turma, na sua globalidade. Tal atitude tendeu a apresentar um duplo proveito, nomeadamente no que concerne à valorização dos conhecimentos dos alunos e à potencialização do apoio aos pares no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Deste modo, os alunos que evidenciavam competências mais dilatadas, em determinadas áreas, eram convidados a auxiliar colegas com maiores dificuldades. O apoio elencado tendeu a estimular todos os alunos, reconhecendo que aqueles que ajudavam sentiam a responsabilidade e a valorização dos seus conhecimentos e aqueles que eram ajudados experienciavam o apoio afetivo dos pares, na consolidação de conhecimentos, sem se sentirem condicionados pela presença de um adulto. Com efeito, os alunos que ensinavam desenvolveram capacidades ao nível da transformação de um conhecimento, por vezes operacional, em linguagem acessível ao outro. De facto, através do apoio dos alunos, o desenvolvimento de tarefas mais autónomas revelou-se profícuo, considerando a possibilidade da mestranda potenciar um acompanhamento

mais individualizado a alunos que evidenciassem maiores dificuldades, todavia sem descorar o acompanhamento geral à turma.

Neste seguimento, equacionando a premência da mobilização da pedagogia diferenciada, a mesma foi visível ao nível da estimulação da participação de todos os alunos, sendo uma das estratégias mobilizadas a partilha dos trabalhos desenvolvidos, de modo a que se sentissem valorizados, dilatando-se a sua autoestima e autoconfiança. Efetivamente, alvitra-se essencial a estimulação dos alunos através da valorização das suas vitórias pessoais e coletivas, bem como através da experimentação das várias tarefas quotidianas, de modo a desenvolver a sua autoestima, autonomia, responsabilidade e motivação. A este propósito Estanqueiro (2010, p.25) considera que “o elogio eficaz reforça a auto-estima do aluno e promove a sua autonomia, tornando-o capaz de valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos do professor”.

De facto, alguns alunos evidenciavam receio de realizar tarefas no quadro ou mesmo de participar nas diversas atividades pedagógicas desenvolvidas. Neste sentido, através do processo de investigação constante, a mestranda denotou que essa atitude poderia decorrer do receio de errar e ser exposto perante a turma (cf. anexo 2B.VI.I.I). Com efeito, a formanda optou por apresentar o erro como algo natural, promotor de conhecimento, estimulando a “capacidade de a criança acreditar no seu próprio progresso” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.43). Assim, gradualmente, as crianças tenderam a participar ativamente nas atividades pedagógicas de um modo autónomo, não obstante algumas evidenciarem maiores dificuldades, decorrentes de traços da personalidade que foram sempre respeitados (cf. anexo 2B.VI.I.VI). Deste modo, uma sociedade inclusiva deve “olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular”, atendendo que “todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes” (Sanches, 2001, p.91).

Tendo em vista a adoção de uma pedagogia diferenciada, revela-se premente que o professor atual esteja consciente dos desafios com os quais se depara, e deparará. Neste âmbito, tal como considera Figueiredo (2002), os profissionais de educação devem tornar possível a construção de saberes, através da estimulação de ambientes ativos e significativos. Com efeito, o recurso às TIC poderá configurar o mote para o desenvolvimento de pedagogias inovadoras, apresentando-se no seio de novas correntes pedagógicas, como o conetivismo

(Sebarroja, 2001). A escola contemporânea poderá desempenhar um papel central na prossecução dos objetivos de formação de uma sociedade tecnológica, proporcionando ferramentas aos jovens para se tornarem capazes de ultrapassar os desafios constantes. Para que tal suceda, as políticas terão de acompanhar a evolução das sociedades, no que concerne ao seu extraordinário desenvolvimento ao nível da informação, comunicação, ciência e tecnologia. Analogamente, devem ser perspectivadas as mudanças da organização social e produtiva, da emergência da chamada nova economia e globalização.

Assim, ponderando as características da sociedade contemporânea os profissionais de educação devem estar conscientes que as crianças se encontram rodeadas de tecnologia e informação, de modo que a escola tem que responder aos desafios com os quais é confrontada. Por conseguinte, salienta-se que o uso das TIC influi positivamente no processo de ensino e aprendizagem caso as metodologias desenvolvidas sejam adequadas, uma vez que “a tecnologia por si só não muda directamente o ensino ou a aprendizagem. Pelo contrário, o elemento mais importante é como a tecnologia é incorporada na [Educação]” (Grégoire; Bracewell & Laferrière, 1996, citado por Lopes, 2006, p.8).

Neste seguimento, constatou-se que a mobilização das TIC auxiliou e potenciou o enriquecimento criativo da prática pedagógica da mestrandia, contribuindo para o desenvolvimento da literacia digital de todos os atores educativos. Com efeito, considera-se central perspetivar a Educação para além do seu lado individual, reconhecendo que a mesma possui uma dimensão social que se manifesta na interação, própria do ato educativo, com outros atores sociais (Costa, 1998). Assim, considera-se essencial, desde logo, a mobilização do quadro interativo ao nível da projeção das ferramentas digitais selecionadas, das folhas de tarefas e dos próprios e-manuais escolares. Tal configurou um elemento substancial à estruturação do pensamento dos próprios alunos, permitindo o desenvolvimento de um conjunto de competências, salientando-se a autonomia e a organização. Através da projeção visual, possibilitada, as atividades pedagógicas desenvolvidas tenderam a ser organizadas de um modo interativo e dinâmico, promovendo um ambiente virtual de aprendizagem, conducente com os objetivos da mestrandia.

Paralelamente, considerando os ambientes virtuais de aprendizagem, encontram-se disponíveis ferramentas que poderão promover a construção do conhecimento de um modo coletivo e diferenciado, salientando-se a mobiliza-

ção do blogue, corporizando o mesmo a resposta a um desafio encetado pela supervisora institucional (cf. anexo 2B.VII.I). Segundo Orihuela & Santos (2004), os blogues configuram uma ferramenta para a gestão do conhecimento em comunidades, constituindo um instrumento de grande eficácia para a alfabetização digital dos alunos. Com efeito, o blogue, estruturado pela equipa educativa, proporcionou uma relação tanto assíncrona, através das publicações geradas, como síncrona, através do *chat* social, incluído pelas mestrandas. Deste modo, construção do blogue, rapidamente, se transformou num interesse partilhado por todos os alunos. Tratou-se, assim, de um canal adicional de comunicação entre os atores educativos, confluindo na criação de um espaço afetivo de comunicação entre a escola e as famílias, promovendo a dilatação de um clima de segurança. O mesmo configurou uma ferramenta interativa potenciadora de diálogo, imprimindo potencialidades de colaboração. Salienta-se, igualmente, a salvaguarda de todas as questões de segurança, visto que se trataria de um blogue privado, apenas acessível através de convite.

Efetivamente, partindo da problematização da construção do blogue, revelou-se essencial apresentar alguns exemplos, considerando-se a premência de tal ação, uma vez que alguns alunos não se evidenciavam familiarizados com o termo e o seu significante. Salienta-se a apresentação de blogues variados, como o blogue de uma escola, de receitas e de desporto, de modo que os próprios alunos denotassem algumas das suas características. Neste âmbito, a primeira característica identificada pelos alunos reportou-se ao título, pela sua dimensão gráfica. Deste modo, considera-se essencial referenciar o processo de construção coletivo do mesmo, apresentado um cunho afetivo decisivo para a perspetivação pessoal e afetiva do blogue. A própria denominação do mesmo, “Laços e nós”, decorreu da junção das contribuições de vários alunos. Analogamente, o processo de construção do logótipo do blogue da turma, através de uma montagem recorrendo às produções dos alunos, revelou-se significativo, confluindo, mais uma vez, para a ampliação da dimensão afetiva do mesmo. Do mesmo modo, o processo de construção do blogue contou com a criação de um texto de apresentação dos alunos aos visitantes do seu blogue. Assim, não obstante o mesmo ter sido registado pela equipa educativa, todo o esforço de estruturação de um texto coerente adveio dos alunos, mediados pela mesma, confluindo para a estimulação do prazer da escrita e significação do mesmo.

Concomitantemente, pretende-se ilustrar-se a relevância concedida ao processo de construção do blogue e não apenas ao seu processo de mobilização, considerando que sem o primeiro não se alcançaria um envolvimento tão profundo dos alunos. Com efeito, apoiando a perspetivação do blogue como significativa, reconhece-se que a equipa educativa teve em consideração tanto as potencialidades comunicativas da ferramenta, como as suas limitações. Neste âmbito, a mestranda não se posicionou numa esfera de mobilização do blogue enquanto diário de disciplina, no qual constassem os conteúdos, avaliações ou outras informações referentes à organização da turma (Oesterreich & Montoli, 2010). Pelo contrário, enquanto administradora, em colaboração com a equipa educativa, a mestranda empenhou-se numa dinamização criativa e pessoal, ainda que se tratasse de uma ferramenta coletiva. Deste modo, foi criada uma rotina semanal de consulta do blogue, com vista à visualização e leitura dos comentários às diversas publicações, bem como à decisão relativa a novas publicações. Com efeito, salienta-se a potencialidade da mobilização do blogue no que concerne à consolidação do processo de leitura dos alunos, de um modo estimulante, através da leitura dos comentários escritos pelos próprios ou com o auxílio dos encarregados de educação (cf. anexo 2B.VII.II).

Analogamente, a mestranda eleva a pertinência da criação de um *chat* social, no blogue da turma, supra referenciado, reconhecendo que o mesmo potenciou a partilha de conceções entre os próprios encarregados de educação e os alunos, de modo síncrono ou assíncrono, aproximando-os e combatendo o isolamento social. Assim, o mesmo foi mobilizado em conversas informais entre os alunos e encarregados de educação, relativas aos mais variados temas, mesmo após o término da prática pedagógica das mestrandas, promovendo a coesão entre a turma. Tal facto permitirá crer que no futuro o blogue continuará a ser mobilizado, acompanhando a turma ao longo dos anos, decorrente da valorização das suas potencialidades por parte da orientadora cooperante. Para além do *chat* social, a equipa educativa optou pela disponibilização de um conjunto de notícias, atualizadas, relativas ao domínio da Educação, promovendo leituras diversificadas por parte de todos os atores educativos.

Neste seguimento, apraz-se a referência às diferentes ferramentas digitais mobilizadas pela equipa educativa, de modo elaborar publicações esteticamente agradáveis e concernentes com os objetivos delineados. Assim, salienta-se a mobilização de programas como o *MovieMaker*, *Wow Slider* e *Photocat*, com

vista à criação de apresentações dinâmicas de imagem e áudio, ou apenas de imagem (cf. anexos 2B.VII.III e 2B.VIII.IV). Do mesmo modo, a mestranda equaciona que poderia ter mobilizado outros recursos valiosos com o *Podcast*, nomeadamente no concerne à articulação entre áudio e imagens, reconhecendo, no entanto, as suas potencialidades de mobilização futura.

Para além das potencialidades identificadas, realça-se a mobilização do blogue como meio de apresentação de um desafio matemático, promovendo a responsabilização e motivação diferenciada dos alunos (cf. anexos 2A.IV e 2B.VII.V). Salienta-se, ainda, que as diversas formas de resolução foram apresentadas aquando da sua correção em sala de aula, gerando um espaço de partilha das diferentes estratégias de resolução, através da sua verbalização ou apresentação gráfica no quadro interativo multimédia. Realça-se, do mesmo modo, o facto de um aluno verbalizar que o problema era similar ao que a mãe (professora de matemática) desenvolvia com os seus alunos do 6.º ano, elevando a autoestima da turma, pelo desafio atribuído ao mesmo. Tratou-se de uma estratégia intencionalmente dinamizada considerando a necessidade de estimular a consulta do blogue da turma por todos os encarregados de educação. Através da mesma, a equipa educativa pode aceder a algumas das dificuldades dos encarregados de educação, empenhando-se na sua colmatação, fomentando a criação de uma relação estrita de colaboração, essencial ao desenvolvimento adequado do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno.

Por conseguinte, no que concerne às potencialidades das TIC relativas à comunicação, salienta-se, igualmente, o desenvolvimento de duas atividades pedagógicas, partilhadas pelas mestrandas a desenvolver a sua prática pedagógica no Centro Escolar de Corim e na Escola Básica de Moutidos (cf. anexo 2A.IV). Neste sentido, as mesmas reportaram-se ao estabelecimento de uma videochamada, através do recurso ooVoo. Efetivamente, o grupo de mestrandas equacionou o desenvolvimento da mesma através do recurso *Skype*, contudo o mesmo não se encontrava concernente com os objetivos e as necessidades geradas pela atividade pedagógica. Com efeito, tal facto potenciou a criação de um espaço de pesquisa partilhada, pelo que, decorrente da mesma, surgiram várias ferramentas, sendo a selecionada, devido às suas potencialidades, o ooVoo. Assim, a atividade pedagógica referenciada potenciou a criação de um espaço de partilha das conceções dos alunos relativamente à possibilidade de comunicar com os outros, tratando-se de uma experiência inovadora e mo-

tivadora, onde os alunos viram valorizadas as suas aprendizagens, ao serem chamados a escolher uma atividade para apresentar aos restantes colegas. Através do desenvolvimento da atividade pedagógica os alunos foram convidados a refletir sobre as potencialidades da ferramenta mobilizada, quer durante, quer após a sua mobilização, salientando-se a sua potencialidade de quebra do isolamento social e evidenciando consciência das potencialidades da ferramenta selecionada, nomeadamente ao nível da dificuldade de visualização, decorrente da ligação à internet. De facto, o diálogo de eleição da segunda atividade a apresentar denotou essa preocupação, sendo que os alunos não pretendiam apresentar *um desenho porque não se via*, optando por apresentar uma composição musical, de modo a torná-la compreensível aos outros. Não obstante a motivação gerada pela participação na videochamada estabelecida, os alunos tenderam a ficar um pouco agitados, equacionando o tempo excessivo de duração da mesma. Na segunda videochamada a mobilização de tal informações foi essencial, sendo o tempo de participação dos alunos reduzido. Realça-se, ainda, que o espaço de diálogo relativo à avaliação da atividade pedagógica desenvolvida permitiu analisar a motivação dos alunos e a ânsia de continuar a comunicar com as turmas, partilhada pela orientadora cooperante.

Por conseguinte, a prática pedagógica da estagiária plasmou a relevância concedida às TIC, bem com a pertinência conferida à articulação curricular, privilegiado a potenciação de experiências globais, uma vez que o saber não poderá ser compartimentado, devendo, antes, ser apresentado com um todo mobilizável, através “do estabelecimento de relações didáticas entre os vários saberes” (Melo, 2005, p.17). Consequentemente, revelou-se essencial a elaboração de uma tabela onde a mestrandia registou algumas das atividades desenvolvidas, nas quais se denota a valorização da articulação curricular. Deste modo, na mesma, encontra-se indicada a data e a atividade pedagógica em questão, sendo registadas as disciplinas envolvidas (cf. anexo 2A.II). Tal estruturação permitiu à formanda refletir sobre a sua ação, denotando a importância do estabelecimento de constantes ligações às diversas disciplinas. Realça-se, assim, a perspetiva de Sanches (2001, p.51), ao considerar que “relacionar o conteúdo com outras matérias/disciplinas para fazer interagir as aprendizagens”, não devendo apresentar uma “gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha, só aberta para fazer o teste de cada disciplina”.

De modo a ilustrar tanto a premência da articulação curricular, como da mobilização de ferramentas tecnológicas, a mestranda perspetiva relevante apresentar a atividade *Os sabichões!*, na qual os alunos foram convidados a responder, em grupo, a várias questões relativas aos conteúdos desenvolvidos ao longo da prática pedagógica desenvolvida (cf. anexo 2A.IV). Contudo, a dinâmica criada apresentou-se diferenciada equacionando a mobilização da ferramenta *QR Droid*, com vista à descodificação dos códigos (questões), criados pela mestranda, através da ferramenta *Free QR Creator*. Com efeito, os alunos evidenciaram-se motivados, fascinados e surpreendidos pela utilização de um telemóvel na sala de aula, considerando que o mesmo configurava o elemento mágico, um descodificador, que impulsionou a aprendizagem. Neste âmbito, salienta-se o facto de uma aluna, na semana seguinte, apresentar um código que recolheu em casa, pedido à estudante que o descodificasse. Tal atitude denota o envolvimento dos alunos na dinâmica criada através da mobilização de uma tecnologia que tende a generalizar-se. Assim, a mestranda deduziu que caso não tivessem sido seleccionadas as ferramentas supracitadas a atividade pedagógica não teria sido tão significativa para os alunos.

Neste sentido, tal como plasmado no primeiro capítulo do presente relatório, a mestranda mobilizou a metodologia de trabalho de projeto, considerando que a mesma apoia-se em dinâmicas diferenciadas. Esta modalidade de trabalho pedagógico, configura, de acordo com Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011), uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses dos alunos. Consequentemente, salienta-se o projeto despoletado pelo interesse e empenho evidenciado pelos alunos, decursivo do desafio colocado aos mesmos e aos seus encarregados de educação, referente à criação de uma produção gráfica, parindo de um grafema, denominado *Criatividade com letras*. Assim, decorrente da criação do blogue da turma, os alunos propuseram a publicação das produções elaboradas no mesmo (cf. anexo 2B.VII.VI). Usufruindo da motivação da turma, a equipa educativa propôs a criação de um espaço de vivência efetiva do espírito democrático através da votação, sendo eleitas as três melhores representações, que configurariam as três primeiras a surgir no vídeo de divulgação das mesmas. Tal facto, potenciou a dilatação do empenho tanto dos alunos, como dos encarregados de educa-

ção, considerando a valorização afetiva conferida aos vídeos criados e ao blogue dinamizado com a turma.

Do mesmo modo, a equipa educativa desenvolveu o projeto de exploração da escola, sendo que o mesmo englobou um reconhecimento do espaço e apresentação do mesmo aos encarregados de educação, de um modo diferenciado, através do blogue da turma. Posteriormente, foram desenvolvidas atividades experimentais com vista a uma exploração mais sistemática de fatores como a qualidade do ar e o ruído, considerando que os mesmos influem na qualidade do ambiente educativo, promovendo a curiosidade e o espírito investigativo.

Analogamente, considera-se que o desenvolvimento do projeto *As casas*, potenciou a articulação curricular, tal como se encontra visível na tabela de análise da articulação curricular (cf. anexo 2A.III). Salienta-se que o mesmo decorreu do interesse evidenciado pelos alunos subsequente à visualização de um filme onde surgia uma casa chinesa, bem como da pesquisa encetada pela turma, recorrendo à internet, de outras casas (cf. anexo 2B.V.V). Com efeito, na semana seguinte, a mestrandia valorizou o interesse sobressaído pelos alunos integrando-o, através da apresentação um conjunto de casas, localizadas geograficamente, de modo que os mesmos contactassem com outras realidades, tanto a nível arquitetónico, como cultural. Assim, o projeto desenvolvido, ao longo de duas semanas intercaladas, confluuiu na criação da rua do 1.ªA, sendo a mesma divulgada recorrendo ao blogue da turma. Realça-se, ainda, a dimensão afetiva estimulada, bem como o trabalho com os encarregados de educação, através de um desafio de representação da casa de cada aluno. Decorrente do mesmo, evidenciou-se o envolvimento e o orgulho, diferenciados, dos atores educativos envolvidos, atendendo às verbalizações das crianças relativas ao espaço de partilha gerado, promovendo o estreitamento de laços afetivos entre os atores educativos.

Neste seguimento, após a referência à centralidade da articulação curricular, de modo a estruturar o presente capítulo, do Relatório de Estágio, será apresentada uma reflexão global no que concerne à ação da mestrandia, sendo privilegiada a análise reflexiva das potencialidades relativas à mobilização de ferramentas digitais. Assim, dada a novação das mesmas a formanda perspetivou essencial a estruturação de um processo de reflexão consciente, concretamente com as responsabilidades relativas à formação dos seus alunos. Por conseguinte, a estagiária operou uma exploração sistemática das diversas ferra-

mentas, recorrendo, sempre que necessário, à pesquisa de tutoriais, tanto das ferramentas apresentadas pela supervisora institucional, como de ferramentas decorrentes de uma pesquisa autónoma, decorrentes de necessidades vivenciadas ao longo do período de prática pedagógica. Deste modo, foi possível aceder às limitações e potencialidades das ferramentas selecionadas, facto essencial ao desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, localizada e concernente com os objetivos delineados.

Neste sentido, no que reporta à disciplina de Português revela-se essencial atender ao contexto de desenvolvimento da prática pedagógica da mestranda, o 1.º ano do 1.º CEB. Deste modo, afigurou-se essencial a perspetivação da aprendizagem da leitura como um processo complexo, reconhecendo que a mesma configura mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, tratando-se de um ato de raciocínio, considerando que exige saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita (Martins & Sá, s.a.). Com efeito, a equipa educativa apoiou-se no método sintético, no qual a leitura parte de operações perceptivas relativas aos grafemas, culminando em operações semânticas (Rebello, Marques & Costa, 2000). Neste sentido, o método referenciado funda-se no estabelecimento da correspondência entre o som e a grafia, partindo do estudo dos elementos mais simples, grafemas e sílabas, para alcançar as estruturas mais complexas, frases e textos (Viana, Ribeiro & Santos, 2007).

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita configura um dos grandes objetivos dos alunos, verbalizado desde o primeiro dia de aulas, de acordo com as indicações fornecidas pela orientadora cooperante. Deste modo, a mestranda, aquando do desenvolvimento de cada um dos grafemas, empenhou-se pela estruturação de um processo de descoberta desafiante, através da mobilização de estratégias e recursos diferenciados e adequados. Neste âmbito, realça-se a coerência pedagógica entre as sequências didáticas desenvolvidas pelas formandas, o que confluía para a estruturação do pensamento dos alunos, conferindo-lhes maior segurança, contudo sem se tornar algo menos profícuo.

Consequentemente, as sequências didáticas desenvolvidas iniciavam-se pela apresentação de um elemento motivador, de modo a captar a atenção e despoletar o interesse dos alunos. Neste âmbito, as mesmas residiram na mobilização de trava-línguas, adivinhas e na pesquisa sensorial de um objeto, de modo a identificar qual ao primeiro som da palavra relativa ao mesmo (cf.

anexos 2B.V.II; 2B.V.IV e 2B.V.V). Todavia, aquando do desenvolvimento do grafema «n», a mestranda atendeu às mutações da turma, equacionado que os alunos já evidenciavam conhecer o próximo grafema, não representando o mesmo uma descoberta. Neste sentido, a formanda optou pela apresentação de uma notícia, previamente selecionada tendo em consideração os objetivos de exploração da mesma, através da internet. Contudo, não obstante a identificação do grafema se localiza-se ao nível do título da notícia, a mesma foi explorada na sua totalidade (cf. anexo 1B.IV). Com efeito, salienta-se o diálogo estabelecido com a turma relativo aos suportes de publicação de uma notícia, apresentando-se a mesma familiarizada com o jornal em papel mas não com o jornal *online*. Consequentemente, a atividade pedagógica desenvolvida configurou um descobrimento por parte dos alunos, apoiado pela mestranda, através da exploração de outras notícias, presentes no *site* do jornal selecionado.

Neste seguimento, não obstante se tratar de uma descoberta para uns, a leitura e a escrita apresentava-se já familiar para outros. Assim, considerando a pedagogia diferenciada, os alunos que apresentavam o desenvolvimento de algumas competências de leitura eram incumbidos de várias tarefas diárias como ler enunciados e distribuir o material escolar, configurando uma responsabilidade estimulante e gratificante. Deste modo, com o progredir da prática pedagógica da mestranda as tarefas foram alargadas a outros alunos, visando a vivência da responsabilidade inerente à distribuição e recolha dos materiais escolares, promovendo uma pedagogia de responsabilização e autonomia.

Por conseguinte, no que reporta à disciplina de Português, não obstante o apoio na estrutura programática presente no manual escolar, a formanda empenhou-se numa utilização consciente e flexível, na qual o mesmo não substituiu a sua competência de gestão do currículo. Neste sentido, as tarefas apresentadas tenderam a ser selecionadas, sendo esse facto incompreendido por parte dos alunos, uma vez que perspetivavam que deveriam realizar todos os exercícios do manual escolar (cf. anexos 2B.V.VI; 2B.V.VII e 2A.IV). Todavia, através da criação de um espaço de diálogo, foi possível a compreensão, por parte dos alunos, da necessidade de realizar outras tarefas, que não se encontravam no manual escolar. Neste sentido, alvitra-se que a ação da estagiária tendeu a contribuir para o esbatimento da tendência de “desvalorização indesejada da competência, própria do professor, de conceber e operacionalizar cada estratégia face a cada contexto de ensino” (Roldão, 2009, p.30).

Conseqüentemente, de modo a complementar os exercícios presentes no manual escolar, a mestranda elaborou folhas de tarefas e folhas de registo estruturadas tendo em consideração as características da turma, em geral, e de cada aluno em particular (cf. anexo 2B.V). A sua estruturação configurou um processo caracterizado pela reflexão, considerando a apresentação de exercícios adequados, que promovessem o desenvolvimento de novas competências. Neste âmbito, a formanda empenhou-se pela sensibilização dos alunos às diferentes representações fónicas dos grafemas. Com efeito, nas folhas de tarefas elaboradas pela mesma encontravam-se presentes palavras com sílabas cuja leitura se apresentasse dissimilar, como por exemplo «lama» e «mala», nas quais o grafema «a» assumia diferentes valores fónicos (cf. anexo 2B.V.V).

Do mesmo modo, a mestranda empenhou-se na exploração do ponto de articulação dos diferentes fonemas, sendo mobilizadas várias estratégias, principiadas pelo aquecimento dos músculos faciais, de modo a promover uma correta articulação. Assim, foi estimulada a observação dos pares e a reflexão sobre o que acontecia na sua cavidade bucal, apoiando a diluição de algumas dificuldades, no que concerne à não distinção de fonemas como «p» e «t». Paralelamente, os alunos apresentaram-se motivados para a gravação dos pontos de articulação das diferentes vogais e consoantes, promovendo a autorresponsabilização pela permanência de um clima calmo. Tal denota a tomada de consciência dos alunos relativamente às potencialidades e limitações do recurso selecionado, considerando a necessidade de criação de um ambiente silencioso, de modo a não influir, inadequadamente, na qualidade da gravação.

Ainda, no que reporta à estruturação de folhas de tarefas, por parte da estagiária, as mesmas plasmaram a sua reflexão relativa à existência de diferentes ritmos de trabalho na turma. Assim, não obstante a conceção defendida pela formanda, no que respeita à premência de apresentação de imagens reais, a mesma optou pela apresentação de imagens passíveis de serem coloridas. Assim, os alunos que terminavam as tarefas propostas antecipadamente não se sentiam desmotivados pelo tempo de espera, uma vez que se encontravam, também, ativos. Do mesmo modo, as folhas de tarefas privilegiavam a apresentação de atividades diversificadas, sendo, por vezes, perspectivadas como meios de registo e ampliação das tarefas pedagógicas estimuladas por ferramentas como *HotPotatoes* ou *JClic* (cf. anexos 2B.V.VII e 2A.IV).

Neste âmbito, destaca-se a centralidade das ferramentas tecnológicas selecionadas ao longo da prática pedagógica da mestranda. Deste modo, a ferramenta *Tagxedo* potenciou a apresentação dinâmica de palavras, indicadas e lidas pelos alunos, sendo perspectivada como desafiadora e promotora da criatividade (cf. anexo 2B.V.V e 2B.V.VII). Efetivamente, a ferramenta apresentou-se interativa, considerando que os alunos transitaram de espetadores para autores do seu próprio processo de aprendizagem. Através da mesma foi possível apresentar tipos de letra diferenciados, proporcionando uma experiência estética e gráfica enriquecedora, que atraiu todos os alunos, mesmo os menos motivados. Deste modo, a seleção da ferramenta confluuiu para a criação de um ambiente desafiante, onde foi estimulada a sua autonomia e a sua interatividade, através da manipulação da mesma pelos alunos. Assim, a sua seleção revelou exequível uma apresentação significativa da mesma à orientadora cooperante, equacionando o interesse evidenciado na sua seleção futura. Não obstante o facto de apresentar potencialidades de mobilização dissemelhante, ressalva-se que a ferramenta *Tagxedo* não deverá ser selecionada excessivamente, considerando o risco de perda do seu poder motivador e inovador.

Similarmente, no que concerne à estimulação da escrita e da leitura, a mestranda apoiou-se na estruturação de tarefas através da mobilização da ferramenta *HotPotatoes*, possibilitando a estruturação de três atividades pedagógicas distintas. Assim a mobilização da ferramenta *JQuiz*, permitiu a criação de questões de escolha múltipla, a *JMatch* possibilitou a associação imagem-palavra, e a ferramenta *JMix* estimulou a organização de frases. Por conseguinte, os alunos apresentaram-se motivados e surpreendidos com a interatividade das ferramentas selecionadas, equacionando-se a configuração dos controlos das mesmas, de modo a personalizar as respostas apresentadas. Neste âmbito, foi apoiado o desenvolvimento da autonomia dos alunos, valorizando a sua ânsia de interagir com o computador, auxiliando apenas quando os mesmos solicitavam. Deste modo, a ferramenta *HotPotatoes* evidenciou-se facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem promovido pela mestranda, equacionando-se a economia de materiais e de tempo, considerando as potencialidades de criação de tarefas diversificadas.

A par da utilização da ferramenta referenciada, a formanda apoiou-se na mobilização da ferramenta *JClic*, considerando que a mesma permitiu a criação de uma multiplicidade de tarefas (cf. anexo 2A.IV). Assim, a mesma foi

mobilizada na construção de uma atividade de associação simples imagem palavra, tal como aconteceu recorrendo à ferramenta *HotPotatoes - JMatch*. Contudo, a atividade pedagógica desenvolvida foi ampliada, potenciando a criação de frases. Efetivamente, reitera-se a relevância da rentabilização das ferramentas selecionadas, ponto alvo de reflexão com a orientadora cooperante, através de um processo efetivo de exploração das mesmas, de modo a ponderar, discernida e singularmente, as suas potencialidades. Com efeito, a seleção da ferramenta configurou um pré-organizador da atividade pedagógica desenvolvida, equacionando que potenciou a criação de frases de um modo mais significativo, reconhecendo que as palavras identificadas decorreram de um processo de descoberta coletiva.

Não obstante a relevância conferida às TIC, a estudante empenhou-se na diversificação das oportunidades de aprendizagem, promovendo a criação de palavras, a identificação de fronteira de palavra, ordenação e criação de frases através da manipulação de recursos didáticos, como cartões de palavras. Do mesmo modo, foram selecionadas outras estratégias de promoção da leitura e escrita, sempre de um modo contextualizado, considerando a necessidade constante de atribuição de significado às tarefas desenvolvidas, por parte dos alunos. Neste âmbito, reconhece-se central a referência à estruturação de um domínio de imagens e palavras, através do qual foi estimulada a correspondência entre imagem e palavra, consolidando-se o processo de leitura dos alunos (cf. anexo 2B.V.V). O mesmo foi perspectivado pelos alunos como um jogo, evidenciando-se a sua motivação, através da participação, contudo equaciona-se que poderia ter sido ampliado, reconhecendo-se o seu poder estimulador da leitura e atenção dos mesmos.

Analogamente, considera-se significativa a referência à construção do quadro silábico, atendendo que a sua apresentação precedeu o desenvolvimento de capacidades interpretativas de tabelas de dupla entrada, essenciais à organização do mesmo com a turma. O mesmo permitiu sistematizar aprendizagens, nomeadamente a diversidade de fonemas relativos a um único grafema, confluindo para a consolidação do processo de leitura de sílabas. A sua construção gradual tendeu a conferir-lhe um maior significado, sendo apoiada pela exemplificação, autónoma, da sua potencialidade por parte de um aluno, ao identificar palavras através da junção das sílabas. Assim, a mestranda refletiu sobre a necessidade de dar voz aos alunos, visto que a explicação dos pares

tende a ser mais significativa para os mesmos, confluindo para a dilatação da sua autoestima. Com efeito, tanto o quadro silábico da turma, como o individual, foram mobilizados pelos alunos quer através da consulta orientada, quer autónoma. A sua estruturação apoiou, por conseguinte, o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada considerando que, os mesmos, configuraram o estímulo necessário a alguns alunos, no que reporta à autonomia e confiança. Deste modo, salienta-se a sua elaboração colaborativa, sendo mobilizados pela equipa educativa ao longo do período de prática pedagógica.

Concomitantemente, a realização de ditados revelou-se essencial no que concerne à consolidação do processo de leitura, pautando-se pelo abandono das práticas tradicionais, considerando a necessidade de motivar os alunos. Com efeito, salienta-se a seleção de ferramentas inovadoras como o *Voki* e o *Dictamus*, alterando a propensão dos alunos para a atividade pedagógica, bem como o seu entusiasmo aquando a autocorreção.

Neste âmbito, no que concerne à mobilização do recurso *Voki*, o mesmo apresentou-se extremamente motivador, provocando a admiração dos alunos. Através do mesmo, denotou-se a afetividade conferida pelos alunos aos *avatares* criados, considerando que os mesmos confluíram para a aproximação da escola aos interesses e às vivências extracurriculares dos alunos (cf. anexos 2B.V.VI e 2B.V.VII). Através da sua exploração a mestranda denotou uma limitação no que concerne à leitura das palavras pelos *avatares*, contudo, ultrapassável recorrendo à manipulação do código escrito ou à gravação da sua voz. Assim, refletindo sobre o poder motivador da voz característica de cada *avatar*, a estudante optou pela exploração das alterações necessárias ao código escrito, de modo a que as palavras fossem, adequadamente, perceptíveis pelos alunos. Do mesmo modo, a ferramenta *Dictamus* apresentava também uma limitação ao nível da sua instalação em computadores, considerando que a mesma exigiria a compra da ferramenta. Contudo, tal foi suplantado através do recurso à sua instalação num telemóvel, sendo esta opção rececionada com grande espanto pelos alunos, gerando uma motivação particular, evidente através das verbalizações e do ambiente de atenção gerado. A mobilização da ferramenta referenciada promoveu uma interação potenciadora da aprendizagem, através da criação de um ambiente silencioso, de modo a ouvir adequadamente as palavras proferidas, decorrentes tanto da gravação da voz da mestranda, como dos alunos. Efetivamente, a mobilização das ferramentas *Voki* e

Dictamus potenciou o desenvolvimento de novas competências de ensinar e de aprender por parte da estagiária e da equipa educativa, valorizando-se o espírito de partilha transversal à prática pedagógica desenvolvida.

Ainda, no que concerne à apresentação de ditados, eleva-se a mobilização da *caixa do ditado*, reconhecendo-se que a mesma confluiu para a promoção da autonomia dos alunos, considerando que os mesmos experienciaram um papel diferenciado (cf. anexos 2A.IV e 2B.V.VIII). Com efeito, os alunos desfrutaram da oportunidade de ditar palavras e frases, atendendo às suas particularidades. Do mesmo modo, acompanharam a estagiária no apoio constante a todos os alunos, denotando-se o seu empenho e ânsia em participar generalizada. Assim, salienta-se, igualmente, a centralidade do processo de autocorreção, considerando a premência da reflexão evidenciada pelos alunos, através da comparação do seu desempenho com atividades pedagógicas anteriores. Deste modo, as estratégias apresentadas revelaram-se diversificadas, desde o registo da palavra no quadro, de modo que os alunos tivessem a oportunidade de a comparar como o registo efetuado no seu caderno, até à troca de caderno e correção por parte dos pares, sendo apoiada pela correção no quadro branco.

No que concerne à estimulação dos alunos relativamente ao domínio da oralidade, não obstante o reconhecimento relativo à sua importância, a mesma raramente é assumida como objeto de aprendizagem, contrariamente ao que sucede com outros domínios (Pinto, 2009). Contudo, a mestranda empenhou-se no desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais e sistemáticas, equacionado que o desenvolvimento do aluno deve ser perspetivado globalmente. Deste modo, privilegiou-se a estimulação da oralidade, reconhecendo-se, tal como defende Duarte (2008), que o aluno desenvolverá a sua consciência linguística e, conseqüentemente, a sua autoconfiança linguística, descobrindo o prazer de comunicar com os outros. Neste âmbito, a apresentação das produções dos alunos configurou um momento muito apreciado e solicitado pelos mesmos, sendo a título de exemplo de salientar a ânsia de apresentação da produção gráfica resultante da audição da composição poética *A minha casinha*, de Luísa Ducla Soares e Ana Cristina Inácio (cf. anexo 2B.V.VI). Com efeito, a atividade pedagógica, na qual a mesma foi mobilizada, configurou uma oportunidade de trabalho sistemático da oralidade, através da audição ativa e desenho, em congruência com a mesma.

Por conseguinte, a mestranda privilegiou a apresentação de textos diversificados, tanto literários como não literários, considerando a sua pertinência para a formação holística dos alunos. As obras literárias foram selecionadas tomando em consideração a faixa etária da turma e os objetivos subjacentes às diferentes atividades pedagógicas. Consequentemente, salienta-se a seleção de álbuns para a infância, sustentada no imensurável valor das ilustrações e na possibilidade de potenciar a leitura dos alunos, ainda que de modo incipiente. Com efeito, a formanda realça a seleção das obras *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão, *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle e *Frederico*, de Leo Lionni (cf. anexos 2B.V.II; 2B.V.V e 2A.IV). De referenciar que todas as obras foram acompanhadas da visualização das suas ilustrações, através do quatro interativo multimédia, considerando o seu poder imenso para a formação de sentidos (Rodrigues, 2009).

Neste âmbito, a existência de uma sequência, no que concerne aos momentos de leitura em três etapas: pré-leitura; leitura e pós leitura, potenciou a valorização tanto dos conhecimentos prévios dos alunos, como dos sentidos construídos durante e após a leitura das diferentes obras literárias. Assim, os momentos de pré-leitura, não obstante serem adaptados às obras em análise, potenciaram a exploração dos elementos paratextuais: capa; contracapa e guardas, salientando-se as suas denominações, visando a elevação do vocabulário dos alunos. Do mesmo modo, realça-se o interesse da partilha de dados biográficos gerais dos autores das obras, de modo a contextualizar os alunos, não obstante a sua consciência de que tal se afigurava complexo.

No que reporta à etapa de leitura, a mesma foi desenvolvida pela estagiária tendo em consideração as características dos alunos, contudo, sempre que possível os mesmos foram convidados a ler palavras que já conheciam. Relativamente às estratégias de leitura a mestranda procedeu à leitura das obras de um modo contínuo ou não, de acordo com as características das obras e o estado anímico evidenciado pelos alunos.

Deste modo, tanto a leitura como a pós-leitura apresentaram-se essenciais, equacionando-se que configura uma experiência de interação verbal que contribuirá, gradualmente, tal como defende Sim-Sim (2007), para o desenvolvimento linguístico do aprendiz de leitor. Neste âmbito, salienta-se o reconto, tomando-se a título de exemplo, o reconto da obra *Frederico*, de Leo Lionni, iniciado através do estabelecimento de um diálogo, relativo ao momento mais

apreciado pelos alunos. Posteriormente, permitindo um afastamento relativo à leitura da obra, foi desenvolvido um reconto diferenciado da mesma, através da estratégia o *chapéu do contador*. A mesma confluuiu para a criação de um ambiente de magia, apoiado pela verbalização de uma aluna, *o chapéu é mesmo mágico*. Do mesmo modo, salienta-se a ordenação das produções dos alunos relativas a cada parte da história, considerando-se mais significativa, comparativamente ao uso das ilustrações da obra.

Relativamente à literatura tradicional salienta-se a mobilização de provérbios, adivinhas, trava-línguas e lengalengas, sendo destacada, considerando as palavras de Cordeiro (2008, p.430), “através da tradição, as crianças tomem o contacto com o passado, para melhor viverem o presente e arquitectarem o futuro”. De referenciar que a motivação dos alunos evidenciou-se no desenvolvimento da atividade pedagógica *Sentimentos aqui e agora!*, de modo espontâneo, através da verbalização da lengalenga *a criada lá de cima*, resultante da estruturação da árvore dos sentimentos, sendo valorizada (cf. anexo 2B.V.VII).

Do mesmo modo, foram exploradas outras produções textuais como a receita, através da análise dos seus constituintes, sendo a mesma promotora da leitura por parte dos alunos, quer através do texto linguístico, quer através da sua estrutura (cf. anexo 2B.V.VII). A par da atividade referenciada, realça-se a mobilização de uma notícia, tal como exposto anteriormente, revelando-se uma atividade significativa, adequada à época vivenciada pelos alunos, e potenciadora da análise da sua estrutura (cf. anexo 2A.IV).

Para além da apresentação dos textos referenciados salienta-se o empenho na construção de textos por parte dos alunos, de modos diversificados. Neste âmbito, revela-se fulcral a referência ao apoio singular das TIC, visto que as mesmas configuraram plataformas de escrita motivadoras, tanto pela sua dimensão gráfica, como pela exploração das suas potencialidades. Assim, considera-se pertinente a referência a algumas composições textuais elaboradas pelos alunos, elevando-se a necessidade de promover um processo de escrita com intencionalidade, confluindo para a atribuição de significados.

Neste seguimento, relativamente à elaboração de um acróstico revelou-se essencial recorrer à ferramenta *Vamos Escrever*, da autoria do Ministério da Educação (cf. anexo 2B.V.VII). De salientar que se verificou uma tarefa complexa, contudo não menos motivadora, equacionando-se o apoio constante da mestrandia, bem como o desejo manifestado de publicação da mesma no blo-

gue da turma, *Laços e nós*. (cf. anexo 2B.VII.VII). A mesma ferramenta foi selecionada para o desenvolvimento de outra atividade pedagógica, a construção de uma história, através das imagens geradas, apoiando as mesmas o processo de construção encetado (cf. anexo B2.5.5). A interatividade da ferramenta confluiu para a criação de um ambiente de aprendizagem organizado e estimulador do trabalho colaborativo, considerando o sentimento de pertença ao grupo decorrente da criação de uma história, verdadeiramente, coletiva.

Paralelamente salienta-se a mobilização da ferramenta *Pixton*, no sentido de criar uma história com um formato diferenciado, em banda desenhada (cf. anexo 2A.IV). Neste âmbito realça-se a pertinência do uso da banda desenhada no processo de aprendizagem contribuindo para “despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, conscientizar, fomentar atitudes críticas, desenvolver a aptidão artística e a criatividade” (Santos, 2003, p.12). Assim, não obstante a limitação de construção inerente à ferramenta selecionada, através de um processo de exploração da mesma, foi possível estruturar uma atividade pedagógica coerente com os objetivos delineados. Deste modo, a criação da personagem principal da história revelou-se uma das dimensões mais apreciadas pelos alunos, promotora de um espaço de aprendizagem holístico, considerando, a título de exemplo, as justificações de cada aluno para a indumentária e para o cenário onde a ação se desenrolaria. Neste sentido, salienta-se a mobilização do registo por parte dos alunos, dos elementos integrados, gradualmente, na história em criação. Tal estratégia permitiu dissuadir a perda de motivação evidenciada, por alguns alunos, no desenvolvimento da atividade pedagógica anteriormente apresentada. Efetivamente, os mesmos participaram ativamente na atividade desenvolvida, evidenciando o seu orgulho tanto na história produzida, como no registo por si efetuado. Com efeito, foi promovida a leitura integral da obra pelos alunos, tendo em consideração as suas particularidades, revelando-se um momento de estimulação do processo de leitura mais afetivo. A sua leitura denotou a presença de palavras com sentidos dissemelhantes, facto que os alunos evidenciavam já conhecer, contudo foi ampliado, através da criação de um momento de *jogo*, no qual os alunos e a mestranda proferiam algumas palavras, tendo a turma de encontrar um termo com sentido dissemelhante.

Do mesmo modo, o processo de leitura foi apoiado pela exploração de textos onde surgiam perguntas, sendo explorada a pertinência da presença do

ponto de interrogação, analisando-se reflexivamente a necessidade de recurso a uma entoação diferenciada. Neste âmbito, eleva-se a promoção de um espaço de reflexão relativo à leitura de um texto, onde se encontrava presente o diálogo, exigindo o recurso a uma entoação particular. Através da gravação da leitura dos alunos foi possível refletir criticamente, em grupo, no que reporta às características da mesma (cf. anexos 2A.IV e 2B.V.VIII). No desenvolvimento da gravação os alunos evidenciaram-se conscientes das potencialidades e limitações da ferramenta selecionada, através da autorregulação das suas intervenções e da criação de um ambiente silencioso. Similarmente, mesmos os alunos que apresentavam uma participação espontânea mais diluída revelaram a sua ânsia de leitura, reconhecendo a turma o seu esforço, aplaudindo todos os alunos no final da sua leitura. Tratou-se, assim, de um espaço promoção da consciencialização das potencialidades e dificuldades dos alunos, sendo os mesmos constantemente apoiados pelo retorno da formanda, através do elogio e do incentivo oportunos.

Tal como ocorreu relativamente à disciplina de Português, no que reporta à disciplina de Matemática verificou-se uma articulação constante entre domínios, bem como o apoio nas TIC, equacionando-se que as mesmas apresentam “um papel fundamental”, tornando “a disciplina de matemática como uma disciplina mais criativa e mais dinâmica e pode ajudar o professor a diversificar as actividades que propõe” (Cabrita & Vizinho, 2002, P.151). Neste contexto, de modo a confluir na criação de actividades pedagógicas significativas, a mestranda salienta a necessidade de se apoiar em crenças pedagógicas. Deste modo, realçam-se as crenças identificadas por Mariz & Fernandes (2010): estimular; valorizar; acompanhar; acreditar; exigir e dar colinho, equacionando que as mesmas se revelaram essenciais para a estimulação de um clima profícuo de ensino e de aprendizagem.

Consequentemente, desde logo através das rotinas da sala de aula, a formanda considera que estimulou os alunos imbuindo-os num ambiente matemático. Neste sentido, ainda que de um modo implícito, através do preenchimento do calendário mensal e da identificação do dia da semana, os alunos encontravam-se a desenvolver ideias matemáticas, ligadas à noção de tempo, o que configura uma aprendizagem trabalhosa, que não possui um apoio objetivo concreto. Do mesmo modo, a mestranda promoveu a estipulação do tempo de algumas actividades pedagógicas, apoiando-se na concretização possibilitada

pela presença de um relógio de ponteiros na sala de aula. Tal postura assumida funda-se na perspectiva de Barros & Palhares (2001) ao considerarem que a noção de tempo se desenvolve lentamente e que a sua apreensão pelo aluno requer um empenho substancial por parte do profissional de educação. Assim, de um modo informal, a estagiária pretendeu promover o gosto pela matemática, o gosto pela investigação e principalmente a aceção da utilidade e necessidade da matemática no quotidiano contemporâneo, reconhecendo que “é a própria criança que sente necessidade de construir conhecimentos lógico-matemáticos” (Maia, 2008, p.63).

Neste âmbito, o contexto de desenvolvimento da prática pedagógica da mestranda, o 1.º ano do 1.º CEB, apresenta-se como um espaço de desenvolvimento do sentido de número, no qual todas as aprendizagens necessitam de ter significado e de ser constantemente apoiadas, de modo a diminuir a complexidade e abstração relativas às mesmas (Castro & Rodrigues, 2008). Saliêta-se, assim, a mobilização da obra literária *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão, de modo a estimular a contagem termo-a-termo, bem como as contagens crescentes e decrescentes (cf. anexo 2B.V.II). Do mesmo modo, realça-se que os alunos encaravam as contagens como um jogo, sendo evidente a sua valorização e o conhecimento já dilatado do sistema de numeração decimal posicional. Com efeito, tal conhecimento foi integrado aquando da apresentação dos numerais, de seis a dez, em conjunto, e não de um modo isolado, equacionando-se a ânsia da turma em construir variadas relações numéricas (Maia, 2008). Tal fundou-se na conceção defendida por Sá (1997) relativa à necessidade de valorizar o conhecimento prévio dos alunos, considerando que apenas deste modo o professor conseguirá coadjuvar os mesmos na construção de novos significados, novos conhecimentos. Assim, a mestranda considera que apresentou uma atividade pedagógica desafiadora, ampliadora das competências da turma, não infantilizando, através de uma estrutura contraproducente, a sua aula, o que apenas provocaria a desmotivação geral.

No que concerne à representação gráfica dos numerais a estagiária apoiou-se na conceção de Edo (2005, citado por Maia, 2008), perspectivando que configura uma aprendizagem gradual, na qual o professor não deve inquietar-se excessivamente com o desenho dos numerais, uma vez que o importante é que o aluno tome consciência da sua universalidade. Deste modo, o âmagos reside na construção do significado de número, e apenas posteriormente numa ade-

quada representação do numeral, o significante. Neste âmbito, a construção do sentido de número e o desenvolvimento de outras capacidades numéricas foram apoiadas pela presença de uma estrutura sequencial da aula, através da sua estruturação em três momentos: motivação, desenvolvimento e sistematização. A estruturação elencada tendeu a desenvolver sentimentos de segurança tanto nos alunos, como na formanda.

Deste modo, a prática pedagógica desenvolvida tendeu a apoiar-se na resolução de problemas, visando volver-se mais significativa a construção de conhecimentos, por parte de cada aluno. Tal funda-se na conceção que a mesma “oferece uma oportunidade única de mostrar a relevância da matemática no quotidiano dos alunos, apesar de toda a dificuldade que resolver problemas reveste” (Palhares, 2004, p.7). Neste sentido, a sua mobilização apoiou a comunicação matemática, visto que os alunos foram constantemente estimulados a partilhar as suas conceções. Assim revela-se essencial atentar as palavras de Fernandes (1994, p.60), “os alunos, ao colocarem em comum os seus processos intelectuais [...] incorporam novas formas de pensar e de integrar a informação”, realçando “o papel social e humano da matemática na escola”.

No que concerne à resolução de problemas matemáticos a mestranda considera essencial a referência à atividade pedagógica onde foi explorada a relação entre a subtração e a adição (cf. anexo 2B.V.V). Assim, a análise da relação entre as duas operações foi promovida através da resolução de subtrações e adições, privilegiando a aprendizagem pela descoberta. Efetivamente, foi facultada a oportunidade de explicação à turma, por parte de um aluno, da relação descoberta entre as duas operações. O mesmo mobilizou a expressão *o último é sempre o primeiro*, revelando-se a verbalização de tal expressão familiar, essencial ao acesso à compreensão por parte de cada aluno, sendo tal corroborado ao longo do período de prática pedagógica. Com efeito, atenta-se que o conhecimento construído por cada aluno deve ser valorizado, constituindo a base para a criação de um saber significativo, através da partilha entre pares.

Por conseguinte, integrado na mobilização da resolução de problemas, surge o jogo, enquanto plataforma investigativa, configurando o eixo central do desenvolvimento da prática pedagógica da mestranda. Assim, a mesma reconhece, em consonância como o defendido por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007, p.226), que o jogo gera “zonas de desenvolvimento proximal”. Tal valorização advém da inspiração da formanda no Movimento da Es-

cola Moderna, como referenciado anteriormente, sendo o jogo considerado “como a actividade primordial dos primeiros ano” (Folque, 2012, p.81).

Neste âmbito, através da simulação de um jogo de *bowling* na sala de aula, recorrendo aos seus elementos reais, foi possível estimular um clima de resolução de problemas significativo (cf. anexo 2B.V.V). Através do mesmo, os alunos foram confrontados com uma questão problema, de acordo com a qual foram convidados a investigar a necessidade de mobilização da operação matemática de subtração, de um modo implícito. Neste âmbito, salienta-se que, tal como defende Baroody (2002, citado por Maia, 2008, p.73), “é a partir das experiências precoces das crianças com contagens que se dá a evolução da compreensão fundamental da adição e da subtração”. Efetivamente, a formanda considera essencial a liberdade conferida aos alunos, no sentido de organizarem os dados do modo que reconhecessem mais adequado, evidenciando, tal como era expectável, uma prevalência unânime da notação matemática, sobressaindo a construção da ideia de numeral através da abstração reflexiva. Contudo, posteriormente, verificou-se essencial a intervenção da mestrande, de modo problematizar a organização promovida pelos alunos no seu registo. Neste sentido, ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas a estagiária apoiou-se, decisivamente, no poder de sistematização de conhecimentos, conferido pelo registo. Assim, com a presença do mesmo os alunos encontraram-se mais atentos, sem se olvidar a motivação decorrente do desenvolvimento das diversas atividades pedagógicas.

Do mesmo modo, a estagiária realça a relevância conferida aos jogos digitais, devendo-se a mesma à sua elevada carga motivacional, essencial para despertar a atenção dos alunos e para promover a (re)construção e consolidação de saberes. Consequentemente, destaca-se a mobilização das aplicações *Sebran* e *Island Chase*, que permitiram estimular o cálculo mental, sendo mobilizadas tanto no que concerne à adição, como à subtração (cf. anexos 2B.V.V e 2A.IV). De facto, perante a interação com os jogos digitais os alunos desempenharam o papel de decisores constantes, através da exposição a níveis de desafio crescentes, valorizando-se as vitórias coletivas. Analogamente, para além da potencialização da consolidação de habilidades cognitivas, a seleção dos jogos digitais despertou o interesse da orientadora cooperante. A mesma, detinha uma atitude resguardada relativamente aos mesmos, contudo através da análise dos resultados da sua mobilização refletida em sala de aula, parti-

lhou a mudança da sua conceção. Assim, se ilustra a necessidade constante de partilha entre a equipa educativa, com vista à mutação das metodologias mobilizadas, de modo a melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Consequentemente, afigurou-se essencial analisar os jogos digitais, de modo a equacionar reflexivamente as suas potencialidades, promovendo a estruturação adequada do pensamento dos alunos. Tal reflexão foi despoletada pela supervisora institucional, encontrando-se plasmada na supressão da atividade pedagógica *As patas da lagarta*, considerando que a mesma integrava um jogo digital que não se encontra coerente com os objetivos propostos (cf. anexo 2B.V.VII).

Paralelamente, a mestranda considera relevante a menção ao projeto *Calcular Clicando!*, estruturado pelo Professor Manuel Linhares, docente do Agrupamento de Escolas de Águas Santas. Assim, salienta-se o fascínio da formanda pelo projeto, sendo tal sentimento partilhado pelos alunos, através do seu desenvolvimento. Perspetiva-se que se trata de um projeto inovador, apresentando múltiplas potencialidades, salientando-se o contributo da máquina de calcular no desenvolvimento do cálculo mental, afastando-se a ideia, errónea, que a mesma apenas contribuiu para a desvalorização da necessidade do mesmo. Com efeito, configurou uma mais-valia, para o desenvolvimento do projeto, o facto de a mestranda ter mobilizado a máquina de calcular numa atividade pedagógica anterior, permitindo, deste modo, aceder às suas particularidades de funcionamento (cf. anexo 2B.V.VI). Neste sentido, afigurou-se essencial a criação de espaço de experimentação da utilização da máquina de calcular, ainda que incipiente, apoiada pela projeção da ferramenta de cálculo do computador, de modo que os alunos se familiarizassem com o funcionamento da mesma (cf. anexos 2A.IV e 2B.V.VIII). Mais uma vez, o auxílio entre pares foi essencial, considerando que alguns alunos após os momentos de exploração potenciados apresentavam algumas dificuldades, que tenderam a ser diluídas. O desenvolvimento do projeto configurou um espaço por excelência de comunicação matemática, sendo incrementado o diálogo com e entre os alunos, de modo a que todos pudessem ouvir e ser ouvidos, sistematizando, simbolicamente, as várias possibilidades investigadas.

Neste seguimento, para além da mobilização da calculadora, material estruturado, a prática pedagógica da mestranda apoiou-se tanto na mobilização de materiais não estruturados, como outros estruturados.

Assim, no que concerne aos materiais não estruturados elaborados pela mestrandia ou pelos alunos, salientam-se os *quadrados coloridos* e *colar de contas*, atendendo os mesmos a critérios de elaboração, nomeadamente no que concerne à sua resistência e dimensão estética. Realça-se que o último foi elaborado pelos alunos, em colaboração com a orientadora cooperante, tratando-se de um material com um cunho afetivo evidente, através das verbalizações e do cuidado da sua manipulação evidenciado por cada aluno.

Relativamente aos materiais estruturados, salienta-se o facto de ter sido promovida uma exploração livre dos mesmos, contudo com uma duração reduzida, tendo em consideração a necessidade de novos desafios evidenciada pelos alunos. Neste sentido, destaca-se a exploração do material estruturado *Tangram*, sendo o mesmo decorrente do interesse de identificação de erros por parte dos alunos e da necessidade de sistematização de conteúdos (cf. anexos 2A.IV e 2B.V.VIII). Assim, a mestrandia salienta a necessidade de contextualizar os alunos relativamente à lenda subjacente à criação do material a utilizar, criando-se um espaço de magia. Através da seleção do material estruturado referenciado foi possível a identificação de figuras geométricas, bem como a promoção do desenvolvimento da orientação espacial dos alunos. Neste âmbito, eleva-se a necessidade de refletir na ação, através da substituição das imagens a reproduzir pelos alunos, que contavam apenas com o seu contorno, por outras disponibilizadas recorrendo à internet, nas quais constava também o contorno de cada peça (Alarcão, 1996). Efetivamente, a presença de um computador com acesso à internet possibilitou a reestruturação da prática da mestrandia, com vista ao melhoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, a tarefa verificou-se ajustada ao nível de desenvolvimento dos alunos, permitindo o seu envolvimento real (Sanches, 2001). No âmbito do desenvolvimento da atividade pedagógica foi estimulado o trabalho entre pares, bem como registo das figuras geradas no caderno de matemática, sendo tal valorizado através do registo fotográficos do processo e resultado das produções dos alunos, pelos próprios.

Paralelamente, o desenvolvimento da orientação espacial dos alunos foi apoiado pelo desenvolvimento da atividade pedagógica *Afinal onde estou?*, através da qual a sala de aula foi transformada numa sala de cinema, decorrente da alteração da disposição do mobiliário (cf. anexo 2B.V.VII). A atividade pedagógica referenciada revelou-se inovadora, uma vez que, para estranheza dos

alunos, a aula iniciou-se no exterior da sala, onde foi explorada uma imagem, o elemento motivador, uma claquete de cinema. Assim, foram analisadas as concepções dos alunos sobre o cinema, indicando os mesmos a necessidade de deterem um bilhete, apresentado pela mestrandia. No desenvolvimento da atividade pedagógica a mestrandia apoiou-se, decisivamente, no processo de observação das estratégias de orientação dos alunos, equacionando as indicações presentes no seu bilhete. Perante a necessidade de auxiliar alguns alunos, com dificuldades mais dilatadas, a mestrandia sentiu-se venturosa ao observar as evidentes competências de autoajuda desenvolvidas pelos mesmos.

Por conseguinte, eleva-se a importância do desenvolvimento sistemático e intencional do raciocínio espacial, equacionado que o mesmo se encontrou presente em tarefas como escrever letras ou algarismos, ler mapas, tabelas e gráficos, tal como defendem Ponte & Serrazina (2000). De facto, a mestrandia empenhou-se, do mesmo modo, no desenvolvimento de competências de construção e interpretação de gráficos e de tabelas, isoladamente ou em interação, decorrentes de situações reais, tendencialmente significativas para os alunos.

Neste âmbito, no que respeita à construção de gráficos, a mesma foi decisivamente apoiada pela votação concernente à eleição das produções gráficas, relativas ao projeto de exploração dos grafemas, referido anteriormente. A atividade referenciada potenciou a mobilização de diversas ferramentas, entre as quais o *Infographic*, *Microsoft Excel* e *Piktochart*, tendo em consideração a importância da sua diversificação, bem como o processo de reflexão, constante, relativo à adequação das mesmas. De facto, a mobilização das ferramentas *Infographic* e *Microsoft Excel* apresentou-se motivadora e interativa, não obstante os obstáculos decorrentes da pouca visualização do quadro interativo, previstos pela mestrandia (cf. anexos 2B.V.V e 2B.V.VI). Contudo, a formanda sentiu a necessidade de apresentar ferramentas diversificadas, tendo em consideração o seu objetivo de surpreender constantemente os alunos, provocando a criação de novas redes de aprendizagem. Com efeito, através de um trabalho de pesquisa a estagiária selecionou a ferramenta *Piktochart*, potenciadora da construção de infográficos esteticamente agradáveis e perceptíveis (cf. anexo 2A. IV). O processo de construção gerado pautou-se pela valorização da interação entre a ferramenta e os alunos, equacionando a autonomia concedida aos mesmos de registo dos valores, relativos a cada coluna do gráfico. Os alunos encaravam tal tarefa com um sentido de responsabilidade particular, sendo o

mesmo partilhado com a turma, equacionando a transformação da tabela criada pela votação, num gráfico da autoria e responsabilidade da turma. A sua seleção provocou, ainda, um interesse particular por parte da orientadora cooperante, tanto no que reporta à sua possível mobilização em sala de aula, como no que respeita às suas potencialidades de seleção em contexto diferenciados, nomeadamente no que concerne à caracterização sociológica da turma, a constatar o Plano de Trabalho de Turma, em elaboração.

Para além da diversificação de ferramentas mobilizadas, salienta-se a multiplicidade de tipologias de gráficos apresentados, de modo a ampliar o conhecimento dos alunos, bem como promover a interpretação dos mesmos. Analogamente, realça-se que o registo de dados foi organizado, também, em tabelas de dupla entrada, sendo de referenciar a sua conversão em gráficos, de modo a analisar comparativamente as duas formas de apresentação da informação. Tal opção encontra apoio na conceção defendida por Fernandes (1994, p.63), ao considerar que facilita o “desenvolvimento de raciocínios individuais e de grupo, constitui um dos aspectos inovadores dos novos programas da disciplina de matemática do 1.º CEB”.

Neste seguimento, relativamente à mobilização do manual escolar de Matemática o mesmo não se apresentou recorrente, decursivo da necessidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem, através de outros recursos. Assim, aquando da sua mobilização, optou-se pela ampliação dos seus exercícios, de modo a torná-los mais concretos e significativos. Deste modo, referencia-se a atividade pedagógica *Onde estão as minhas bolachas?*, na qual a mestranda, de modo a promover um acesso equitativo à compreensão do exercício proposto pelo manual escolar, optou por estimular a aprendizagem dramatizada da lengalenga presente num exercício (cf. anexo 2B.V.V). Com efeito, salienta-se que o manual escolar não é adequado ou inadequado, tal adjetivação poderá apenas decorrer do modo de utilização do mesmo (Sanches, 2001).

No que concerne à disciplina de Estudo do Meio a mesma foi desenvolvida em articulação com projetos prosseguidos com a turma, ao longo do período de prática pedagógica da mestranda. Esta opção teve como objetivo primordial promover o conhecimento do mundo mais concreto e mais abstrato, mais próximo e mais longínquo, através de atividades pedagógicas contextualizadas, de modo a que se tornassem significativas para os alunos.

Neste seguimento, salienta-se a premência do desenvolvimento do projeto de exploração da escola, considerando que o mesmo potenciou a construção de conhecimentos diferenciados e, gradualmente, complexos, relativos ao meio físico onde os alunos se movimentavam. Assim, realça-se a premência da mobilização da resolução de problemas como estratégia privilegiada, tendo em vista a construção do conhecimento pelos próprios alunos em interação com o meio e com ferramentas tecnológicas, tal como plasmado ao longo do presente capítulo, do Relatório de Estágio.

Consequentemente, a mestranda privilegiou a valorização da ciência equacionando que a mesma se apresenta fulcral à formação de cidadãos capazes de participar ativamente no debate e tomada de decisões, numa sociedade cada vez mais complexa. Assim, as atividades experimentais tenderam a proporcionar, aos alunos, a construção ativa do seu conhecimento, desenvolvendo várias capacidades ao nível das estruturas lógicas do pensamento (Mordido, 2006). Com efeito, no que concerne ao desenvolvimento de atividades experimentais, a formanda reconhece que se revelou um ponto essencial da sua ação, alvo de um trabalho sistemático ao nível da sensibilização, estimulação e despertar para as ciências. O mesmo permitiu criar um espaço de reflexão alargado e progressivamente mais complexo, considerando que os alunos apresentam-se como “cientistas activos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (Reis, 2008, p.16).

Neste sentido, salienta-se a preeminência de principiar o desenvolvimento das atividades experimentais pela exploração das conceções prévias dos alunos relativamente à ciência e ao cientista. Tal exploração permitiu concluir que os mesmos não evidenciavam estereótipos, por vezes generalizados, contudo surgiram algumas dúvidas quanto à confirmação das hipóteses dos cientistas, considerando que equacionavam que os cientistas corroboravam, reiteradamente, as suas previsões. Deste modo, a estruturação de um espaço de reflexão tendeu a orientar o diálogo estabelecido para a valorização das previsões e para a desconstrução do estereótipo evidenciado.

Neste âmbito, a mestranda considera relevante referenciar a primeira atividade experimental desenvolvida com os alunos, equacionando a riqueza dos pontos alvo de reflexão potenciados, relacionando-se a mesma com a flutuação (cf. anexo 2B.V.VI). Deste modo, os alunos foram convidados a ser cientistas, representado tal convite um estímulo motivacional significativo para os mes-

mos. As concepções dos alunos foram tidas em conta, sendo a construção do protocolo aberta, considerando o espaço de integração das sugestões dos alunos, nomeadamente ao nível da seleção de dois materiais a testar. Assim, a construção de protocolos afigurou-se um processo eminentemente gradual, ao nível da sua complexidade, ainda que sempre oral. Considera-se que o mesmo poderia ter sido estruturado recorrendo ao desenho, sendo que dessa forma seria eliminada a efemeridade do oral. Contudo, o objetivo principal da mestranda, ao longo do desenvolvimento das atividades experimentais, reportou-se à aproximação gradual dos alunos ao método científico e não no seu afastamento, decorrente da apresentação de tarefas excessivamente complexas, tendo em consideração o seu estado de desenvolvimento cognitivo.

No que concerne ao registo das previsões dos alunos, inicialmente o mesmo foi acordado democraticamente, contudo, tal facto gerou a desmotivação de alguns alunos, que registaram as concepções da turma, mas detinham outras. Deste modo, o registo das previsões, relativas à exploração de um sensor de dióxido de carbono e de um sonómetro, afigurou-se mais pessoal, evidenciando-se uma maior satisfação por parte dos alunos. De salientar que, não obstante o esforço por parte da estagiária, e do seu par pedagógico, no sentido de sensibilizar os alunos para o facto de as previsões não serem corretas ou incorretas, os mesmos tendiam a apagar as suas previsões, de modo a harmonizá-las com as conclusões registadas.

Neste seguimento, tendo como horizonte as atividades experimentais desenvolvidas com a turma referentes à exploração do sensor de dióxido de carbono e do sonómetro, considera-se necessário equacionar os contributos singulares das TIC (cf. anexo 2A.IV). Assim, considera-se que as mesmas se revelaram, mais uma vez, essenciais ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, nomeadamente através da exploração dos sensores de dióxido de carbono e de som, bem como através da análise de um simulador de ondas sonoras.

Deste modo, reconhece-se pertinente salientar as atividades que antecederam o desenvolvimento da atividade experimental, equacionando o impacto adequado da exploração de um simulador de ondas sonoras, considerando que o mesmo permitiu tornar graficamente visível algo que é invisível, o som, observando as suas variações gráficas e auditivas. Paralelamente, constata-se que a criação de um espaço de experimentação, dos sensores de dióxido de carbono e de som, anterior à execução do procedimento, foi essencial para a apro-

priação do modo de funcionamento geral dos mesmos, assim como para analisar o gráfico gerado, alvo de uma análise cuidada, no que concerne à simbologia das suas oscilações. Decorrente do desenvolvimento das mesmas, salienta-se o interesse demonstrado pela turma em ampliá-las, através, por exemplo, da análise a concentração de dióxido de carbono no início da aula, a meio e no final da mesma. Tal intento foi rececionado assertivamente pela orientadora cooperante, que partilhou a motivação da turma no que reporta ao interesse pelo desenvolvimento de um novo processo de exploração e investigação, baseado na mobilização de ferramentas tecnológicas. Neste âmbito, o desenvolvimento de atividades experimentais pautou-se, ainda, pelo empenho na utilização, gradativa, de uma linguagem cientificamente correta, não contribuindo para a corroboração de erros científicos comuns (Pereira, 1992).

Para além da realização de atividades experimentais, no que concerne à exploração da escola, foram desenvolvidas atividades pedagógicas nas quais os alunos foram convidados a refletir sobre as funções específicas de cada espaço, incluindo-se um espaço que não era frequentado pelos mesmos, a sala dos professores (cf. anexo 2B.V.II). Esta atividade pedagógica revelou-se interessante considerando a participação pertinente e criativa dos alunos, bem como o registo gráfico das conceções dos alunos e, posterior, partilha com a turma.

Paralelamente, a mestranda considera relevante referenciar a coerência entre a prática educativa desenvolvida pela díade de formação, no que concerne à continuidade pedagógica evidenciada. Tal poderá ser ilustrado, pela ampliação da abordagem da mestranda à família, através da exploração de outras pessoas com as quais os alunos contactavam diariamente (cf. anexo 2B.V.V). Neste âmbito, salienta-se a análise de um filme, de modo a propiciar a partilha de sentimentos e emoções por parte dos alunos, através do qual demonstraram o interesse por casas típicas chinesas. Consequentemente, refletindo na ação, a mestranda equacionou essencial apresentar outras imagens da casa referenciada, bem como a sua localização, recorrendo a um planisfério, promovendo a apropriação das potencialidades da ferramenta internet (Alarcão, 1996). Neste sentido, a estruturação do projeto *As casas*, referenciado anteriormente, contemplou o interesse evidenciado pelos alunos, relativamente às diferentes casas que poderiam encontrar pelo mundo. Efetivamente, salienta-se a apresentação de diversas habitações características de diferentes pontos do planeta. As mesmas foram apresentadas recorrendo ao apoio de um planisfério, no qual se

encontrava assinalado o local de onde eram típicas as casas visualizadas e a localização do nosso país, contribuindo para a localização das crianças, não obstante se tratar de uma questão complexa.

No que reporta ao desenvolvimento de atividade cuja área principal se localizava ao nível da disciplina de Expressão e Educação Motora as mesmas visaram tanto o desenvolvimento da motricidade grossa, como da motricidade fina. Relativamente ao desenvolvimento da motricidade grossa, a formanda considera que foi decisivamente influenciado pelas condições físicas do espaço educativo. De facto, a inexistência de um espaço adequado à prática da atividade física por parte dos alunos condicionou o seu desenvolvimento, tendo em consideração as condições climatéricas vivenciadas ao longo do período de prática pedagógica. Tal ocorreu devido à ocupação sistemática do pavilhão e do polidesportivo, identificados no segundo capítulo do presente Relatório de Estágio, por outros docentes. Neste sentido, a estagiária apenas dispunha do campo de futebol e do recreio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Perante tais dificuldades, a mestranda empenhou-se no desenvolvimento de uma atividade pedagógica em articulação com as disciplinas de Português e de Matemática (cf. anexo 2B.V.V). O desenvolvimento de atividade pedagógicas similares não se processou equacionando as condições climatéricas vivenciadas, tanto ao nível da temperatura, como da precipitação constante. Neste seguimento, no desenvolvimento da atividade pedagógica a mestranda empenhou-se na estruturação de uma sequência adequada ao desenvolvimento físico dos alunos, através da apresentação de etapas contíguas: aquecimento, desenvolvimento e relaxamento. Deste modo, privilegiou-se, sistematicamente, o aquecimento e o relaxamento, uma vez que configuram medidas que concorrem para a preparação do corpo para a atividade física, contribuindo para a prevenção de eventuais lesões. O desenvolvimento da atividade pedagógica revelou-se extremamente motivador para os alunos, considerando que tiveram a oportunidade de se movimentar, respondendo aos desafios propostos pela formanda. Com efeito, foram desenvolvidas várias atividades, nas quais os alunos foram convidados a mobilizar conhecimentos construídos ao longo das semanas anteriores.

Relativamente ao desenvolvimento da motricidade fina, o mesmo revelou-se essencial equacionando a necessidade crescente de mobilização da mesma.

Assim, destacam-se atividades pedagógicas que incluíram a modelagem, o recorte, a colagem e a construção, em articulação a disciplina de Expressão e Educação Plástica. Por conseguinte, no que concerne à disciplina referenciada a mestranda empenhou-se na mobilização de estratégias diferenciadas. Com efeito, destaca-se a valorização concedida, através da sua prática pedagógica, ao desenho, enquanto meio de representação variado. Relativamente ao mesmo, a formanda empenhou-se no desenvolvimento de capacidade de coloração das produções dos alunos, considerando a falta de empenho evidenciado, inicialmente. Neste sentido, privilegiou-se a mobilização da mesma, de um modo refletido e intencional, sendo sistematicamente, promovida a apresentação das produções realizadas pelos alunos, quer através da verbalização por parte dos alunos, quer através da sua publicação no blogue da turma (cf. anexo 2B.VII.VIII). Contudo, o desenho não foi perspectivado como o único meio de representação, sendo apoiado pela mobilização de outras técnicas de expressão plástica, privilegiando-se a modelagem de plasticina e de pasta de modelar (cf. anexos 2B.V.II.2 e 2B.V.VI). Relativamente à modelagem, com pasta de modelar, salienta-se a exemplificação por parte da mestranda, considerando as dificuldades observadas ao nível da modelagem de objetos com volume. Através da mesma os alunos tiveram oportunidade de interagir com o material, evidenciando estratégias diversificadas.

Relativamente à construção realça-se a reutilização de rolhas de cortiça, com vista à construção de uma lembrança natalícia, coerente com os valores explorados (cf. anexo 2B.V.VII). Neste sentido, os alunos construía a sua representação, contudo a colagem da mesma, recorrendo a cola quente, foi efetuada pela mestranda, equacionando a segurança dos mesmos. Salienta-se, assim, a necessidade de desenvolvimento de atividades paralelas, de modo a que fosse possível acompanhar cada aluno, individualmente, sem exigir um tempo de espera aos restantes, o que poderia gerar desmotivação. Paralelamente, revela-se interessante a referência à reportagem fotográfica desenvolvida pelos alunos, ao longo das diversas fases de construção das lembranças natalícias, publicada, posteriormente, no blogue da turma, *Laços e nós* (cf. anexo 2B.VII.IX).

Neste âmbito, para além da mobilização de técnicas de expressão plástica, a formanda direcionou a sua prática educativa para a sensibilização à Arte (cf. anexo 2A.IV). Deste modo, promoveu-se a partilha de conceções relativas a

várias criações artísticas presentes numa apresentação dinâmica, estruturada recorrendo à ferramenta *Ovation*. Efetivamente, a apresentação dinâmica possibilitada pela seleção da ferramenta *Ovation*, bem como pela ferramenta *Prezi*, anteriormente, potenciou a captação da atenção e o espanto dos alunos, relativamente ao facto de alguns dos elementos se movimentarem, como que por magia, segundo os mesmos. Assim, revela-se essencial a alusão à apreciação da orientadora cooperante relativamente às potencialidades futuras de seleção das ferramentas referenciadas, em contextos diversificados, criando ambientes profícuos de ensino e de aprendizagem. Efetivamente, a apresentação dinâmica visualizada potenciou a criação de um espaço de diálogo relativamente à interpretação das obras por parte dos alunos, bem como a estimulação da exploração das figuras geométricas presentes nas mesmas. A análise das representações artísticas potenciou a realização de uma produção artística pessoal, através do contorno de peças do material estruturado blocos lógicos, privilegiando a liberdade criativa dos alunos, de modo que os mesmos se expressassem introspectivamente.

Seguidamente, no que concerne à disciplina de Expressão e Educação Dramática, a mestranda equaciona que através da mesma os alunos exploram a sua identidade, a sua personalidade, compreendendo até onde conseguiram ir em termos de imaginação e criatividade. Neste sentido, salienta-se a dramatização da obra *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão, considerando que, tal como reconhece Sousa (2003, p.24) “as representações dramáticas são um dos melhores meios de evolução da criança” (cf. anexo 2B.V.II). Por conseguinte, a presença real de um sofá despertou imediatamente a atenção dos alunos, sendo que, através da apresentação do título da obra, os mesmos evidenciaram a sua ânsia em representar a história. A mesma foi organizada de modo que todos os alunos tivessem oportunidade de participar ordenadamente. Esta opção acarretou a repetição da dramatização da obra, o que provocou a ansiedade dos alunos que não se encontravam em ação. Deste modo, refletindo na ação, a mestranda recorreu à motivação dos alunos para o reconto da obra, criando-se um espaço de partilha e de atenção, face aos vários momentos representados (Alarcão, 1996).

Do mesmo modo, a dramatização encontrou-se presente na atividade pedagógica potenciada pela visualização do vídeo relativo à interpretação de Toquinho, com a Orquestra Arte Viva Amilson Godoy, do poema *A casa*, de Vinícius

de Moraes (cf. anexo 2B.V.VI). Através do mesmo, foi possível refletir sobre uma possível dramatização pela turma. A atividade pedagógica foi apoiada pela gravação de um vídeo, por parte de um aluno, sendo mediada pela mestrandia. A opção referenciada influenciou na dilatação da concentração dos grupos, bem como da turma em geral, visto que denotaram consciência das potencialidades da ferramenta mobilizada, o gravador de vídeo.

Concomitantemente, realça-se a realização de várias atividades pedagógicas onde se encontrava presente o jogo dramático, através da mímica, enquanto meio de comunicação com os outros. Assim, privilegiou-se o convite à mímica de ações quotidianas dos alunos, implicando-se a educação para a saúde, de um modo implícito (cf. anexo 2B.V.V). Com efeito, a mestrandia elevou a apresentação de adereços, visando a complexificação dos jogos dramáticos propostos, potenciando a relação estrita entre todos os alunos. Deste modo, pretendeu-se proporcionar aos mesmos “meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da expressão, da criatividade e da comunicação artística” (Reis, 2005b, p.21).

Neste seguimento, no que concerne à disciplina de Expressão e Educação Musical a mestrandia considera que, quer através de uma pesquisa autónoma, quer através da integração de conhecimentos construídos através da unidade curricular de Didática das Expressões II, algumas das dificuldades refletidas ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Pré-Escolar, tenderam a diluir-se (cf. anexo 1). Com efeito, a mestrandia equaciona que a sua ação se revelou ampla, reconhecendo que ao longo da prática educativa desenvolvida englobou atividades pedagógicas relativas aos vários blocos identificados no programa da disciplina (Ministério da Educação, 2004). Neste sentido, foram desenvolvidas atividades de audição ativa, de interpretação e de composição.

Consequentemente, no que reporta às atividades de audição ativa, as mesmas apresentaram-se diversas, destacando-se o empenho da mestrandia no desenvolvimento da discriminação auditiva dos alunos, através da realização de atividade de audição e identificação de fontes sonoras (cf. anexo 2B.V.III). Neste âmbito, realça-se a necessidade de reflexão na ação, aquando da falha na produção das colunas do computador, tendo a mesma, recorrido à imitação dos sons, por parte dos alunos (Alarcão, 1996). Do mesmo modo, foi desenvolvida, posteriormente, uma atividade de audição ativa, mais complexa, conside-

rando a necessidade de análise da letra da música, bem como da manipulação de diferentes instrumentos musicais (cf. anexo 2B.V.VI). Com efeito, revelou-se profícua a apresentação de cada instrumento e questionamento da turma quanto à sua designação, sendo que a mestranda foi agradavelmente surpreendida, considerando que todos os instrumentos musicais eram familiares aos alunos. Salienta-se, ainda, a centralidade de atribuição de uma tarefa a cada aluno, sendo que, quando um instrumento era tocado, todos os alunos deveriam mimar o seu modo de tocar. De referenciar que, não obstante se tratar de uma atividade de audição ativa, a mesma, foi ampliada, por sugestão dos alunos, considerando o interesse dos mesmos em cantar, evidenciando-se motivados para a gravação da produção musical gerada, com vista à sua publicação no blogue da turma, *Laços e nós* (cf. anexo 2B.VII.X). Neste sentido, destaca-se o critério de publicação crescentemente afetivo decorrente da evidente relação afetiva com o blogue dinamizado, potenciada pela consulta quer na sala de aula, quer no ambiente familiar, com os encarregados de educação.

No que concerne à interpretação a mestranda procedeu ao ensino de uma música, privilegiando a apresentação de exercícios de aquecimento vocal, de modo a preparar os alunos para a atividade pedagógica. Tal como sucedido anteriormente, a atividade pedagógica de interpretação foi ampliada, sendo atribuídos gestos à mesma, de acordo com as orientações da mestranda.

Relativamente à criação revelou-se essencial o seu desenvolvimento ao longo de dois dias, considerando a necessidade de exploração de fontes sonoras e diálogo relativo à sua sequência (cf. anexo 2B.IV). Neste sentido, considera-se interessante o ponto de partida sugerido pela mestranda, através da pesquisa de uma imagem relativa à primavera, recorrendo ao recurso internet, sendo tal pesquisa antecipadamente simulada pela mesma, por questões de segurança ao nível do conteúdo apresentado. Deste modo, os alunos selecionaram uma das imagens apresentadas, analisando-a, de modo a ponderar alguns sons que se poderiam ouvir no ambiente ilustrado. Assim, a formanda apresentou um conjunto de instrumentos não convencionais, sendo que os alunos tiveram oportunidade de os manipular, evidenciando-se o seu fascínio pelo som proveniente dos mesmos. Posteriormente, aquando do desenvolvimento da segunda fase da atividade pedagógica de composição musical, realça-se a participação de um aluno, através da apresentação de uma garrafa de água que, segundo o mesmo, quando friccionada com um lápis produzia um som *engraçado*. Com

efeito, a mestranda denotou o interesse particular despoletado pela atividade pedagógica no aluno, cuja participação não se apresentava, usualmente, autónoma, através da integração do instrumento não convencional apresentado na composição musical a criar.

Neste seguimento, os alunos reiteraram o seu interesse pela construção de histórias estruturando uma, decorrente da análise da imagem selecionada anteriormente. Assim, a formanda registou numa pauta não convencional a ordem de surgimento dos sons, contudo tal poderia ser realizado pelos alunos. Após a primeira experimentação da composição musical, uma aluna apresentou-se equivocada, considerando a presença de um pormenor que não se encontrava coerente, partilhando-o com a turma. Tal revelou a necessidade de estruturação de histórias coerentes, sendo que, para a aluna referenciada, *se a personagem principal da história subia umas escadas para ir almoçar, no regresso teria que as descer*. Neste sentido, reconhecendo o envolvimento criado, considera-se a necessidade de prologar atividades pedagógicas de composição musical, uma vez que as mesmas serão tão motivadoras quanto mais exploradas as fontes e as sequências sonoras criadas. O desenvolvimento da atividade pedagógica referenciada constituiu uma surpresa para a mestranda, equacionando que a mesma superou as suas expectativas, bem como para a orientadora cooperante.

Para além do desenvolvimento de atividades pedagógicas de audição ativa, interpretação e composição, a estagiária privilegiou a apresentação de vários elementos caracterizadores da esfera musical como o maestro e a orquestra, sendo tais termos apreciados e mobilizados pelos alunos (cf. anexo 2B.V.VI).

Neste seguimento, após a apresentação de uma análise retrospectiva da prática pedagógica desenvolvida pela mestranda a mesma equaciona essencial a referência à centralidade do modelo de formação segundo o qual se encontra a formar. Com efeito, reconhece-se o privilégio de uma pedagogia apoiada na exploração das TIC, considerando que tal potenciou a experimentação de um conjunto de ferramentas. De referenciar, que as mesmas tendem a capacitar os futuros profissionais de proficiências, no que concerne à gestão curricular, que se coadunem com as exigências dos contextos reais de trabalho, estimulando a criação de esquemas flexíveis de atuação e de pensamento.

Consequentemente, de modo a desenvolver uma prática pedagógica consciente e situada, a formanda reconhece a necessidade de avaliar tanto os alunos,

como a si mesma. Neste âmbito, a mestranda inspirou-se na conceção de San-ches (2001, p.30) ao afirmar que “é preciso aprender a valorizar o processo de aquisição dos conhecimentos e das atitudes e não centrarmos a nossa atenção apenas no produto final”. Deste modo, ao longo da prática pedagógica, a mestranda apoiou-se na avaliação formativa, fundando-se a mesma tanto na observação direta, como na elaboração de folhas de registo avaliativo de várias dimensões (cf. anexo 2B.VI). De facto, a construção dos instrumentos de avaliação foi acompanhada de um contínuo processo de reflexão, relativo aos critérios de avaliação privilegiados, bem como à interpretação dos dados recolhidos. Consequentemente, a avaliação promovida contemplou a análise de várias áreas e o desenvolvimento de diversas capacidades, quer a nível cognitivo, quer ao nível afetivo e comportamental. Deste modo, revelou-se essencial a criação de um espaço de reflexão relativo à avaliação do comportamento apresentado pelos alunos, ao longo das atividades pedagógicas. Por conseguinte, a par da estratégia já mobilizada pela orientadora cooperante, a *lagarta do comportamento*, a equipa educativa equacionou a sua complexificação, através da atribuição de medalhas de empenho. Perspetiva-se que tal estratégia potenciou uma ampliação da motivação dos alunos nas atividades pedagógicas, perceptível quer através da sua postura, quer através das suas verbalizações. Ainda no que concerne à avaliação do comportamento, a equipa educativa optou por não iniciar o desenvolvimento de uma nova metodologia de partilha do mesmo com os encarregados de educação, através da plataforma digital *ClassDojo*, não obstante a sua partilha da ferramenta com a orientadora cooperante.

Neste âmbito, o processo de avaliação contínua apoiou decisivamente, o decurso de planificação, através da estimulação da reflexão, de modo sistemático. Com efeito, revelou-se essencial integrar tanto as sugestões da supervisora institucional, como da orientadora cooperante, tendendo a planificação a ser perspetivada como flexível, potenciadora da reflexão pessoal e idiossincrática, desenvolvendo, em conjunto capacidades, constituindo-se a equipa educativa como “comunidades de crescimento e identidade” (Grimmer & Neufeld, 1994, citado por Caetano, 2003, p.19). Concomitantemente, a análise dos instrumentos de avaliação permitiu à formanda criar espaços de reflexão relativos ao seu desempenho no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Assim, tal espaço revelou-se profícuo considerando que através da análise das ações encetadas, a estagiária equacionou o melhoramento da sua prática pedagógica,

nomeadamente através do apoio diferenciado aos alunos, de modo a melhorar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido.

Neste sentido, a avaliação foi partilha pela equipa educativa, considerando que a integração das informações recolhidas por todos os atores educativos confluiu para a atribuição de significado e intencionalidade à prática pedagógica desenvolvida, tanto pelas mestrandas, como pela orientadora cooperante. Com efeito, salienta-se a centralidade da estimulação do trabalho colaborativo encetado pela equipa educativa, com vista ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Por conseguinte, a mestranda equaciona que a tipologia organizativa referenciada “encoraja os professores a encarar a mudança não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito na procura de aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves, 1998, p.279).

Por sua vez, no que reporta à articulação, fator que conflui para a intencionalidade do processo educativo, salienta-se a articulação estabelecida entre as várias turmas de 1.º ano, do Centro Escolar de Corim, no desenvolvimento das atividades pedagógicas em tríade pedagógicas, referentes à celebração do Dia Mundial da Alimentação. Deste modo, tal como plasmado na narrativa colaborativa elaborada pela equipa educativa, os profissionais de educação devem refletir sobre os discursos e as práticas de articulação desenvolvidas entre Educadores de Infância e Professores, de modo a que a transição entre níveis de educação e ciclos, contíguos, se revele harmoniosa (Aniceto, 2010) (cf. anexo 2A.V). Relativamente à articulação horizontal a prática pedagógica desenvolvida pela mestranda empenhou-se em apresentar o saber de um modo holístico, considerando que a construção dos conhecimentos pelos alunos se processa de um modo global, tal como plasmado ao longo do presente capítulo, equacionando-se a premência da articulação curricular (Sanches, 2001).

Neste seguimento, após a análise das diferentes etapas do processo educativo: observação, planificação, reflexão, ação, comunicação e articulação, perspetiva-se relevante aludir aos elementos que influíram, similarmente no processo de desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da mestranda. Com efeito, considera-se relevante a menção à pertinência da construção de narrativas individuais e colaborativas, bem como à construção do diário de formação, salientando-se a centralidade de estruturação dos mesmos, equacionando a mobilização da metodologia de investigação-ação.

Neste âmbito, a construção de narrativas relativas a experiências pessoais, ou em par pedagógico, concorreram de forma significativa para o processo de desenvolvimento vivenciado pela mestranda. Assim, reconhece-se que as mesmas permitiram problematizar, reiteradamente, as suas ações, bem como tomar consciência das suas limitações, potenciando um esforço constante de investigação e reflexão, com vista à sua colmatação (cf. anexos 2A.VI e 2B.VII). Deste modo, tenderam a plasmar a evolução encetada pela formanda ao longo do desenvolvimento da sua prática pedagógica, nas quais imperou a reflexão, enquanto meio potenciador do desenvolvimento pessoal, profissional e social de todos os atores educativos.

No que respeita à narrativa colaborativa, considerando a sua construção através da interação dialética, foi possível confrontar as perspetivas de distintos atores educativos, par de formação e orientadora cooperante (cf. anexo 2A.V). Neste sentido, a mesma potenciou a construção do auto conhecimento e do alter conhecimento, ou seja, da forma como nos compreendemos e a forma como somos entendidos pelos outros (Ribeiro & Moreira, 2007). Com efeito, salienta-se a pertinência conferida pela equipa educativa à temática selecionada, a articulação entre Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, considerando a sua atualidade e centralidade no futuro profissional da equipa educativa.

Similarmente, a estagiária reconhece a centralidade do diário de formação, considerando que a sua redação potenciou a tomada de consciências de várias dimensões, através da revisita à prática pedagógica desenvolvida. Tal conceção apoia-se em Freitas (2006, citado por Gama & Sousa, 2011, p.137), ao afirmar que a formação “mediada pela escrita discursiva, pode promover uma aprendizagem que articula, em diferentes contextos, tempos e interações, vários conhecimentos relativos ao saber ser, saber fazer e saber conduzir-se”. Deste modo, constitui-se uma oportunidade de alcançar outras possibilidades de práticas, nas quais se encontram presentes várias expressões de ideias, a fim de complementar e produzir significados em ambientes reais.

Por conseguinte, a mobilização das estratégias de formação referenciadas permitiu o desenvolvimento de competências de metacognição, simplificadoras do processo de autoavaliação do desempenho na ação e no processo de formação. As mesmas potenciaram o abandono de uma posição acrítica, que facilmente se pode espelhar no desempenho da ação.

METARREFLEXÃO

Ao longo da presente metarreflexão será apresentada uma análise transversal, no que reporta ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, relativas aos períodos de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB. Deste modo, o desenvolvimento de competências, ao longo dos períodos referenciados, potenciou a construção de um autoconhecimento mais profundo, bem como promoveu a adoção de uma postura reflexiva, intrínseca à mudança ecológica em contexto.

Neste sentido, decorrente da evolução história da Educação, brevemente esplanada no primeiro capítulo, a conceção de que o professor se afigura um elemento crucial dos sistemas educativos é dilatadamente consensual. Deste modo, e em consonância com o disposto por Morais & Medeiros (2007), a mestranda defende a premência do desenvolvimento profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB. Assim, perspetiva-o como “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo”, encontrando-se em estrita relação com os contextos e com a personalidade do próprio profissional (*ibid.*, p.62). O desenvolvimento referenciado inicia-se no processo de formação inicial, sendo exigido aos profissionais de educação não só uma ampla preparação profissional, como também uma maior autonomia, com vista à estruturação de respostas aos problemas e situações diversificadas (Roldão, 2003). Com efeito, equaciona-se que a formação de profissionais de educação “deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida”, fundada no trabalho colaborativo (Canário, 2008, p.134). Deste modo, exige-se, numa sociedade repleta de desafios, que o profissional de educação assuma novos papéis e responsabilidades esperados e desejados (Morais & Medeiros, 2007). Neste sentido, a formanda atribui uma relevância ímpar à sua formação inicial, considerando que através da mesma foi estimulada a construir, de um modo consciente, competências profissionais, pessoais e emocionais. Salienta-se que tal construção foi possibilitada pelo carácter consonante da sua formação inicial, na qual perspetiva que se

encontrou presente a formação pedagógica e científica, harmonizada com a formação pessoal e social (Cunha, 2008). Neste âmbito, reforça-se a centralidade do desenvolvimento de competências pessoais e emocionais, considerando que as mesmas influíram no processo relacional estabelecido entre os diversos atores educativos (Nóvoa, 2002).

Por conseguinte, considera-se fundamental a referência à metodologia transversal à prática pedagógica desenvolvida pela formanda, a investigação-ação. Assim, através da mesma, a mestranda foi convidada a identificar múltiplas problemáticas, apoiando-se decisivamente no processo de observação, de modo a estruturar um plano de ação, a mobilizar na prática pedagógica desenvolvida (Formosinho, 2009). Consequentemente, a estudante assumiu-se como uma investigadora ativa, agindo de modo consciente, pretendendo influenciar o processo de tomada de decisão. O seu objetivo residiu, essencialmente, na promoção de uma mudança consistente e coerente com as suas crenças, fundadas tanto no código deontológico, como com os normativos legais emanados, de modo a contribuir para dignificação da profissão à qual se candidata. Efetivamente, a mestranda reconhece que a ética principia na forma como cada profissional, na sua individualidade, se relaciona com os outros.

Neste âmbito, a metodologia de investigação-ação estruturou a prática pedagógica da mestranda, reconhecendo-se a relação constante estabelecida entre os fatores de conferência de intencionalidade educativa: observação; planificação; ação; reflexão e avaliação. Tratou-se de uma ação em espiral, onde cada processo foi perspectivado como uma etapa, revisitada constantemente, reconhecendo-se os múltiplos problemas com que a formanda se deparou ao longo dos períodos de prática pedagógica em análise. Consequentemente, equaciona-se essencial a referência à (re)construção de competências, constante, ao longo dos períodos de prática pedagógica desenvolvidos.

Deste modo, a mestranda equaciona ter desenvolvido competências ao nível da observação, perspetivando-a como uma análise sistemática das múltiplas dimensões do contexto educativo. Analogamente, atenta-se o desenvolvimento de competências ao nível da planificação, através da integração dos dados recolhidos, decorrentes do processo de observação. Assim, a planificação confluuiu para o empenho na estruturação de uma ação flexível, na qual a formanda foi convidada a refletir constantemente na ação, de modo a adequar a sua planificação à realidade vivenciada. Por conseguinte, equaciona-se o desenvolvi-

mento de competências de gestão do tempo, tanto através da planificação, recorrendo à reflexão sobre a ação, como através da reflexão na ação, reconhecendo a importância da resposta das crianças à sua ação (Alarcão, 1996). Consequentemente, reitera-se a importância da construção de competências reflexivas, considerando que as mesmas confluíram, decisivamente, para a criação de um espaço de consciencialização tanto dos limites, como das potencialidades da mestrandia (Ceia, 2010). A reflexão configurou, assim, o âmago do desenvolvimento da prática pedagógica, reconhecendo que apenas através da sua mobilização, constante e consciente, foi possível operar transformações, decorrentes do autoquestionamento contínuo. Deste modo, a formanda apoiou-se na conceção defendida por Sá-Chaves (2002, citado por Alarcão & Canha, 2013, p.32), ao consciencializa-se “do valor desenvolvimentista da capacidade de reflexão, libertadora e autonomizante (...), potenciadora do nível de intercâmbio profissional da escola”.

Com efeito, a mestrandia pondera que desenvolveu competências ao nível da gestão flexível do currículo, através da integração constante dos interesses e necessidades das crianças, de modo a fruir a motivação natural das mesmas. Efetivamente, a prática pedagógica desenvolvida apoiou-se na mobilização da estratégia de resolução de problemas, reconhecendo-se a sua riqueza quer através da satisfação das crianças, quer através dos resultados obtidos, decorrentes da atribuição de significado pelas mesmas.

Neste âmbito, salienta-se a importância da mobilização de recursos diversificados, adequados ao nível de desenvolvimentos das crianças. Consequentemente, acentua-se o valor indelével das TIC, no apoio à estruturação do pensamento e ao desenvolvimento da cidadania das mesmas. A sua mobilização, no contexto educativo, enceta uma nova corrente na formação de profissionais de educação, requerida pelas marcas indissipáveis da contemporaneidade: globalização, mobilidade e avanços científicos e tecnológicos (Moreira & Kramer, 2007). Deste modo, a formanda considera que a sua formação confluuiu para o incentivo à promoção de tecnologia avançada no contexto educativo, perspetivando a escola não apenas como um local de construção de conhecimento, mas, igualmente, como um local de motivação para as crianças e para os profissionais de educação, um espaço onde a felicidade deve imperar. Através da mobilização das TIC a estagiária reconhece que o profissional de educação tenderá a assumir um papel mediador da aprendizagem e não de detentor

do conhecimento, como foi amplamente difundido ao longo das últimas décadas. Deste modo, potencializará uma aproximação efetiva entre os atores educativos, influenciando diretamente o melhoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

A mobilização das TIC exaltou transformações transversais a todos os atores educativos, predispondo-os para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, inovadores e criativos. Assim, as crianças evidenciaram uma motivação particular, refletida no seu empenho, participação e resultados. As ferramentas selecionadas configuraram pré-organizadores das atividades pedagógicas, confluindo para a criação de ambientes familiares e mais próximos da realidade extracurricular das crianças, atraindo-as. Tratou-se do estímulo a uma aprendizagem decorrente da exploração e experimentação, na qual a colaboração auferiu de uma posição de destaque, confluindo para a tomada de consciência das potencialidades e das limitações das próprias crianças e da equipa educativa.

Consequentemente, a seleção de ferramentas digitais influiu na prática pedagógica da mestrandia, empenhando-se a mesma na sua seleção criteriosa, de modo a potenciar o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, promovendo novos ambientes de aprendizagem. Assim, toda a equipa educativa consciencializou-se das potencialidades da mobilização das tecnologias em contexto educativo, decorrente da evidência dos seus resultados. Todavia, salienta-se a necessidade de reflexão constante, no que concerne à seleção adequada das mesmas, uma vez que se espera que o educador-professor seja um facilitador da estruturação do pensamento das crianças e que a tecnologia esteja ao serviço da pedagogia, e não o contrário (Estanque, 2002). Realça-se, analogamente, o desenvolvimento de competências de partilha, nomeadamente através de plataformas digitais, nas quais os docentes tendem a abandonar a posição individualista, empenhando-se na partilha bidirecional de recursos e experiências educativas, extremadamente valiosas.

Neste seguimento, o desenvolvimento da prática pedagógica nos contextos referenciados configurou uma experiência singular, na qual foi possível, à mestrandia, tomar consciência tanto das suas potencialidades e limitações, como da responsabilidade inigualável de contribuir para a educação de um ser em formação, conferindo sentido às suas aprendizagens.

Com efeito, considera-se relevante aludir à centralidade do desenvolvimento de competências ao nível do trabalho colaborativo, através da vivência das suas potencialidades, de modo a combater o desenfreado individualismo, gerado pela competição profissional. Assim, a organização das estagiárias em díade de formação constituiu uma estrutura de apoio constante, através da qual foi possível a partilhar de ansiedades e vitórias. Tal organização potenciou a investigação colaborativa das práticas educativas desenvolvidas, complexificando o processo de reflexão, permitindo conectar de forma implexa e dialética as práticas educativas e os conhecimentos didáticos em construção. Contudo, a díade de formação não desenvolveu a prática pedagógica em isolamento, sendo, pelo contrário, estimulada constantemente a partilhar as suas conceções, através da integração em equipas educativas. Deste modo, os vários atores educativos desenvolveram um processo de colaboração real, considerando o seu objetivo comum, o desenvolvimento pleno da personalidade humana.

Efetivamente, o desenvolvimento da prática pedagógica nos contextos referenciados revelou-se um espaço no qual a formanda sentiu, perseverantemente, o apoio das equipas educativas e dos supervisores institucionais, quer através do retorno formativo e sugestões de alteração, quer através da partilha de experiências, essenciais ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. De facto, salienta-se a influência do processo de supervisão, encetado pelos supervisores institucionais, denotando-se um decurso de desenvolvimento conjunto, “através de aprendizagens individuais e coletivas” (Alarcão & Tavares, 2010, p.154). Com efeito, a formanda salienta a essência denotada no processo de supervisão, “a sua função de apoiar e regular o processo formativo”, de modo a preparar os formandos para a reflexão na ação, a observação crítica, a problematização constantes, a pesquisa e para a formação do seu autoconhecimento (Alarcão & Roldão, 2008).

Por conseguinte, a colaboração exigiu um esforço constante de participação por parte de todos os atores educativos, pautado por sentimentos de confiança, valorização e crença no facto de, através da reflexão conjunta, se conseguir solucionar os problemas detetados. Do mesmo modo, tal como considera Alarcão & Canha (2013, p.48) implicou “humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo”. Consequentemente, a colaboração foi assumida como uma atitude caracterizada pela

abertura à transformação, através da adoção de uma postura indagadora reflexiva ao nível ético, social e político, conduzida por valores democráticos.

Ainda, no que reporta à formação de competências ao nível da ação, a mestranda considera essencial o processo de reflexão constante relativo às metodologias nas quais se inspirou. Neste âmbito, salientam-se as palavras de Zabala (1998, p.152), “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas”, ou seja, “uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria”. Efetivamente, esta foi a orientação seguida pela mestranda, a construção do seu próprio modelo pedagógico, através da inspiração nas várias perspectivas, correntes e metodologias concernentes tanto à Educação Pré-Escolar, como ao 1.º CEB. Deste modo, a formanda reconhece ter respondido às necessidades experienciadas nos diferentes contextos, equacionando-se as suas especificidades.

Analogamente, a estagiária pondera ter desenvolvido competências ao nível da avaliação, sendo a mesma perspectivada como um fator inerente à intencionalidade do processo educativo. Com efeito, a modalidade de avaliação privilegiada localizou-se ao nível da avaliação formativa, considerando o apoio da mesma ao processo de desenvolvimento contínuo das crianças. Esta foi desenvolvida tanto através da observação direta, como através da construção de instrumentos de avaliação, suportados num contínuo processo reflexivo (cf. anexo 2B.VI). Assim, os dados recolhidos através da avaliação, ponderados através da reflexão, confluíram na transformação da prática pedagógica, no sentido de adaptá-la, constantemente, às características do grupo-turma, melhorando o processo de ensino e de aprendizagem e os resultados educativos. Neste âmbito, o processo avaliativo confluiu de modo central para a reflexão da necessidade de adoção de uma pedagogia diferenciada, tendo em consideração os diferentes estilos de aprendizagem. Efetivamente, reconhece-se que a estima da diferenciação pedagógica permitiu valorizar as capacidades das crianças, configurando um desafio pessoal, através da sagacidade de adaptação dos seus objetivos às situações de aprendizagem promovidas.

Neste contexto, a formanda considera fulcral a referência à articulação e à comunicação, enquanto fatores que concorrem para a conferência de intencionalidade ao processo educativo. Assim, no que reporta à articulação salienta-se as potencialidades do perfil duplo no qual a estudante se encontra a formar, equacionado que o conhecimento curricular de ambas as valências confluirá

para a construção de novas práticas, no que reporta à efetiva articulação entre os níveis de educação contíguos. Por sua vez, no que respeita à comunicação a mesma adveio da necessidade de partilha de informações, corresponsabilizando os atores educativos pelo processo de desenvolvimento colaborativo. Deste modo, salienta-se a dinamização de blogues, enquanto e-portefólios coletivos, evidenciando o processo de desenvolvimento pessoal e conjunto das crianças. Tal estratégia permitiu desenvolver competências ao nível da relação de proximidade com os encarregados de educação, equacionando que a comunicação potenciada se afigurava bidirecional, síncrona e assíncrona.

Para além dos fatores correlacionados como a intencionalidade do processo educativo, no âmbito da mobilização da metodologia de investigação-ação, a formanda equaciona a relevância das estratégias, coerentes com o paradigma crítico ecológico, mobilizadas: narrativas individuais e narrativas colaborativas. De facto, a mobilização de estratégias de registo de experiências vivenciadas, no contexto no qual desenvolveu a sua prática pedagógica, constituíram um espaço de fomentação do desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, no que concerne às narrativas individuais a mestranda equaciona que as mesmas potenciaram uma revisita à prática pedagógica desenvolvida, contribuindo para a consciencialização das suas teorias subjetivas. Assim, permitiram problematizar, constantemente, as suas ações e a tomada de consciência das suas limitações, potenciando um esforço constante de investigação e reflexão. Com efeito, foi estimulada a interação dialética, através do confronto de perspetivas, potenciando a construção do *auto* conhecimento e do *alter* conhecimento, a forma como nos entendemos e a forma como somos entendidos pelos outros (Ribeiro & Moreira, 2007). Relativamente às narrativas colaborativas as mesmas potenciaram análise crítica do desempenho da mestranda e do seu par pedagógico, bem como a reflexão e problematização concernente a dimensões eminentes da prática educativa.

Efetivamente, a abordagem reflexiva e indagadora potenciou o desenvolvimento da dimensão interpessoal, no que reporta à transformação das práticas, adquirindo uma importância particular, ao estabelecer uma interação dialética entre os sujeitos. A formação de profissionais de educação não pode ignorar estes pressupostos, devendo direcionar-se para a reflexão partilhada e para a criação de “discursos intersubjetivos” (Ribeiro, 2011, p.44).

A utilização das estratégias de formação, referenciadas, permitiu, assim, o desenvolvimento de competências de metacognição, simplificadoras do processo de autoavaliação do desempenho na ação e no processo de formação, potenciando, do mesmo modo, o abandono de uma posição acrítica, rotineira, que facilmente se pode espalhar no desempenho da ação. Esta posição acrítica deve ser abandonada, do mesmo modo, no que reporta à conformação perante o processo de formação inicial. De facto, de acordo com Alarcão & Canha (2013, p.50) “faliu a ideia que uma formação inicial sólida (...) é suficiente para assegurar o bom desempenho durante um percurso profissional”. Assim, pelo contrário, é necessário que os profissionais de educação denotem a relevância de “ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida” (*ibidem*). Tal conceção é partilha por Formosinho (2009, p.147), ao perspetivar que a formação inicial deve constituir a “etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional”.

Por conseguinte, o desenvolvimento profissional, entendido desta forma, suporta-se num processo sistemático de aprofundamento e de revisita do conhecimento, com o intento de adequar constantemente a prática, requerendo um dilatado investimento pessoal e de compromisso com a profissão. Trata-se, assim, de um processo continuado e nunca acaba, onde o contante esforço de reflexão se encontra em simbiose com a aposta ao nível da formação ao longo da vida. Neste processo é atribuído ao profissional de educação a responsabilidade de gerir o seu próprio processo de formação, consoante as necessidades experienciadas ao longo da sua prática, em consonância com as demandas legais, a título de exemplo, através do DL n.º22/2014, de 11 de fevereiro.

Tendo em consideração o disposto anteriormente, ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, encerra em si um conjunto de ambivalências e complexidades. Consequentemente, as mesmas exigem a sua perspetivação numa ótica de transformação das relações e do ambiente educativo, com vista à construção de uma identidade profissional coerente com as exigências denotadas. Trata-se de um processo constante de gestão de relações humanas que, em tempos de mudança, exige uma sagacidade crescente, de modo a que se verifiquem transformações efetivas e harmonizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores, (01)*, 21-30. Acedido em dezembro de 2013 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora, 2013.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Manguade: Editora Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010), *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2010.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Almenara, J. (1994). Tecnologias comunicacion y educacion. *Revista Comunicar, 1 (3)*, 14-25. Acedido em dezembro de 2013 de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=3&articulo=03-1994-4&mostrar=comocitar#comocitar>.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Colecção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. & Morgado, J. (org.) (2012). *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas*. Practicum – Coleção de Ciências da Educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amaral, S. & Barros, D. (s.a.). *Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas*. Acedido em fevereiro de

- 2014 de: lantec.fae.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/Daniela.pdf, s.a..
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1428>.
- Aredns, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.^a Ed.). Portugal: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Acedido em dezembro de 2013 de: <http://www.gddc.pt/direitoshumanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Barbosa, J. (2005). *Apoio à Aprendizagem*. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://homepage.mac.com/WebObjects/FileSharing.woa/wa/ApoioAprendizagem.doc.doc.zip.zip?a=downloadFile&user=jbarbo00&path=/Public/ApoioAprendizagem.doc>, 2005.
- Barros, D. & Spilker M. (2013). *Ambientes de Aprendizagem Online: contributo pedagógico para as tendências de aprendizagem informal*. Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia (CET), 1 (03), 29-39.
- Barros, M. & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, 2001.
- Bidarra, M. & Festas, M. (2005). *Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas*. Revista Portuguesa de Pedagogia (online), 39 (02), 177-195. Acedido em janeiro de 2014 de: http://gaius.fpce.uc.pt/niips/i_pub/gra_pub/Bidarra2005_Construtivismo.pdf.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.

- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano - Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação: Conceção Antinómica da Educação*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Cabrita, I. & Vizinho, I. (2002). Abordagem dos números decimais no 1.º ciclo do ensino básico sustentada por actividades significativas de resolução de problemas. In J. Ponte *et al.*, *Actividades de Investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 125-134). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Caetano, A. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Colecção Ciências da Educação. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Canário, R. (2008). Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Canez, C. (2008). As TIC em Portugal, uma estratégia inovadora, uma viragem no paradigma. In M. Cardona & R. Marques (Org.), *Aprender e Ensinar: no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 105-118). Colecção Ponto de Interrogação: saberes e práticas. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardim, J. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal*. (2.ª Ed.). Thessaloniki: CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Carneiro, R. (2003). *Do sentido e da Aprendizagem: a Descoberta do Tesouro*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2 (2), 108-123, 2003.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. (3.ª Ed.). Colecção Polígono. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- Carvalho, A.; Moura, A.; Pereira, L. & Cruz, S. (2006). Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. In Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro), *Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares*. CIEd (pp. 635-652). Braga: Universidade do Minho. Acedido

em novembro de 2013 de:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5915/1/3018.pdf>.

- Castells, M. (2005). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (org.), *A Sociedade em Rede – Do Conhecimento à Acção Política* (pp. 17-30). Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto: guia para a flexibilização revisão curriculares*. (7.^a Ed.). Lisboa: Texto Editora, 2002.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido do número e organização de dados*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão, recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio.
- Coll, C., et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA, 2001.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2005). *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. (3.^a Ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros, 2008.
- Costa, J. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2009). *Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português*. Educação, Formação & Tecnologias (online), 2 (01), 75-86. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://eft.educom.pt>, 2009.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em janeiro de 2014 de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/1029>, 2008.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Edições Casa do professor.
- Delgado, P. (2009). *O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social*. Revista Lusófona de Educação (online), 14 (14), 157-168. Ace-

- didado em dezembro de 2013 de:
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1124/934>.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA. Acedido em novembro de 2013 de:
http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2002.
- Dias, P.; Gomes, M. & Correia, A. (1998). *Hipermédia e Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 2000.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Sintra: Editorial Presença, 2010.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora, 1994.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores, 2010.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Fernandes, R. (1998). Génesis e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In M. Proença (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX-XX)* (pp. 23-46). Lisboa: Edições Colibri e Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos*

- instrucionais*. Gest. Prod., 2 (17), 421-431. Acedido em fevereiro de 2014 de: <http://www.scielo.br/pdf/gp/VAn2/a15v17n2.pdf>.
- Ferreira, A. (2014). *Escolas vão poder criar novas disciplinas*. In Diário de Notícias de 12 de fevereiro de 2014. Acedido em fevereiro de 2014 de: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=3683215, 2014.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, A. (2002). *Redes e Educação: A surpreendente riqueza de um conceito*. In Conselho Nacional de Educação, *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 55-71). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2002.
- Figueiroa, A. (2001). *Actividades Laboratoriais e Educação em Ciências – Um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade e respectivos autores*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal. Acedido em novembro de 2013 de: http://www.knoow.net/monografias/cienciaseducacao/actividades_laboratoriais_educacao_em_ciencias_d.htm, 2001.
- Flores, P.; Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao serviço da educação: Práticas com TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Challenges – IV Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2012.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, 2009.

- Gama, R. & Sousa, M. (2011). *Aprendizagens docentes de futuros professores de matemática reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores*. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/519/1/R6.pdf>, 2011.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill de Portugal.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Livraria Pretexto Editora/Edições Pedagogo, 2006).
- Learning and Teaching Scotland (2000). Information and Communications Technology. Guide for Teachers and Managers. 5-14 National Guidelines, 2000.
- Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de projecto II: leituras comentadas*. (3.^a Ed.). Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento, 1993.
- 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.
- Lima, R. (2013). *Dinâmicas de MOODLiz@ção num Agrupamento de Escolas de Matosinhos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em janeiro de 2014 de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/11339>.
- Lindmark, S. (2009). *Web 2.0: Where does Europe stand?*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC53035.pdf>.
- Lopes, J. (2006). *Professores Envolvendo Pais nos Trabalhos de Casa de Ciências Naturais: Uma Experiência Usando a Web*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Portugal. Acedido em dezembro de 2013 de: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/josefa/>.

- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel, 2012.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora, 2008.
- Marchão, A. (2002). *Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo)*. Revista Aprender (online), 1 (26), 33-40. Acedido em dezembro de 2013 de <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>.
- Mariz, A. & Fernandes, D. (2010). *Guia do professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora, 2010.
- Martins, J. (2004). *A evolução do conceito de ensino básico em Portugal (O papel dos currículos naquela evolução)*. Saber (e) Educar, 9 (01), 5-25.
- Martins, M. & Sá, C. (s.a.). *As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º Ciclo*. Acedido em janeiro de 2014 de: http://195.23.38.178/casadaleitura/portallbeta/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, 2008
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática: À Procura de Percursos*. Coleção Horizonte Universitário. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação de Portugal & Organización de Estados Iberoamericanos (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). Acedido em janeiro de 2014 de: <http://www.oei.es/quipu/portugal/>.
- Monteiro, A. (s.a.). *Para uma Deontologia Pedagógica*. Departamento de Educação: Centro de Investigação em Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf>, s.a..

- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores, 2007.
- Moreira, M. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa: Manual electrónico*. España: Universidad de La Laguna.
- Moreira, A. & Kramer, S. (2007). *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*. Educação e Sociedade, 100 (28), 1037-1057. Acedido em fevereiro de 2014 de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Mordido, V. (2006). *O Trabalho Experimental como Promoção da Qualidade do Ensino da Química*. Tese de Mestrado, Universidade Aberta, Portugal. Acedido em janeiro de 2014 de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/566>.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de Participação* (pp. 137-159). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In. A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa : Dom Quixote. Acedido em fevereiro de 2014 de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf, 1992.
- Oesterreich, F. & Montoli, F. (2010). *Potencialidades e fragilidades das ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais de aprendizagem*. Revista Tecnologias na Educação, 2 (2), 1-10. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>.
- Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogias de Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto, & T. Pinazza (org.), *Pedagogias(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed, 2007.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (org.), *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora, 2008.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s.a.). *A reflexão e o professor como investigador*. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../02-oliveira-serraz.doc>.
- 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.
- Orihuela, J. & Santos, M. (2004). *Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. Laboratorio de Comunicación Multimedia: Universidad de Navarra*. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://fitxers.oriolrius.cat/1550/Blogs%20Herramienta%20Educativa.pdf>, 2004.
- Pacheco, J. (2008). *Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal*. Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Online), 14 (28), 178-187. Acedido em dezembro de 2013 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414>.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: respostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora, 2002.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Papalia, D.; Olds, S. & Seldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-216). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, Educação e Cidadania*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2002) Introdução, Prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In P. Perrenoud (org.). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica* (pp. 9-24). Porto Alegre: Artmed Editores, 2002.
- Pinto, F. (2009). *O papel da Linguagem e da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos literários*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido em fevereiro de 2014 de: <http://rnod.bnportugal.pt/rnod/cgi/winlib.exe?skey=D1B9784FoE674055886BEE064C7CB70B&cap=&pesq=5&thes1=24563&label=Sousa%2C%20Ot%C3%ADlia%20da%20Costa%20e%2C%20orient.%20tese&doc=16410>.
- Ponte, J. (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?*. Revista Iberoamericana de Educación, 24, 63-90.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000) *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- Porto de Sempre (2013). *Freguesia de Águas Santas*. Acedido em dezembro de 2013 de: <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=72>.
- Primo, A. (2006). *O aspecto relacional das interações na Web 2.0*. Comunicação apresentada no XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB. Acedido em janeiro de 2014, de: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos%5CR1916-1.pdf>.
- Proença, M. (1998). A República e a Democratização do Ensino. In M. Proença (coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*(47-70).

Lisboa: Edições Colibri e Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

- Razera, J. (2010). *Uma experiência com estudantes em situação de monitoria de informática: protagonismo e perspectivas de metacognição*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, 52 (3), 1-8, 2010.
- Rebelo, D.; Marques, M. & Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Reis, P. (2005a). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal. Acedido em dezembro de 2013 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8153/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-20Paulo%20Reis.pdf>.
- Reis, L. (2005b). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: Produções Editoriais
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. & Moreira M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.

- Rodrigues, P. (1993) A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens*. Texto disponibilizado pela Casa da Leitura Originalmente publicado em Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI. Havana: Comité Cubano del IBBY. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://www.casadaleitura.org>.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. (2.^a Ed.). Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. (5.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença, 2008.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação por competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Sá, A. (1997). *A aprendizagem da Matemática e o jogo*. (2.^a Ed.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1997.
- Sabarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na escola. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Sacristán, J. (2000). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Sancho, J. & Hernández F. (2006). *Tecnologias para transformar a Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, R. E. (2003). *A História em Quadrinhos na Sala de Aula*. Acedido em janeiro de 2014 de: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_roberto.pdf.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2008). *Uma breve história da aprendizagem em rede*. Acedido em fevereiro de 2014 de <http://www.slideshare.net/augustodefranco/uma-breve-historia-da-aprendizagem-em-rede>, 2008.
- Silva, A. & Pinto, J. (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. (10.ª Ed.). Biblioteca das Ciências do Homem/Sociologia. Epistemologia. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In. *II Conferência Internacional Challenger'2001/Desafio'2001* (pp. 839-859). Acedido em janeiro de: http://labspace.open.ac.uk/file.php/3310/BentoSilva_Tecn_curriculo.pdf, 2001.
- Silva, C. & Pestana, I. (2006). *Sociedade da informação. A criança com deficiência e as novas tecnologias*. Revista Educação Ciência e Tecnologia (online), 01 (32), 211-225. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/414>, 2006.
- Simão, A. (2012). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves, & E. Machado (org.) *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125-157). Santo Tirso: De Facto, 2012.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: A compreensão de textos. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. Drama e Dança. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.
- Thiollent, M. (2005). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. (14.ª Ed.). São Paulo: Cortez 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, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições Asa.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Acedido em novembro de 2013 de: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- UNICEF (1989). *Convenção dos Direitos das Crianças*. Acedido em novembro de 2013 de: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Viana, F.; Ribeiro, I. & Santos, V. (2007). *Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal*. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2 (1), 261-270. Braga: Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. et al. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 2006.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino. Para uma prática Teórica*. Porto: Edições ASA, 1994.

- Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança: na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6.^a Ed.). Porto: Edições ASA, 2000.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora, 1998.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994.

Documentação Legal e Outros Documentos Orientadores

- Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012a). *Projeto Educativo 2012-2015*. Águas Santas: Agrupamento de Escolas de Águas Santas.
- Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012b). *Plano de Estudo e Desenvolvimento do Currículo 2012-2013*. Águas Santas: Agrupamento de Escolas de Águas Santas.
- Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012c). *Plano Anual e Plurianual de Atividades 2012-2013*. Águas Santas: Agrupamento de Escolas de Águas Santas.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

- Lei n.º46/86 de 14 de outubro: Diário da República, 1.ª série, n.º237. Lisboa: Ministério da Educação – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro: Diário da República, 1.ª série A, n.º217. Lisboa: Ministério da Educação – *Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*.
- Lei n.º49/2005 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º166. Lisboa: Ministério da Educação – *Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*.
- Lei n.º47/2006 de 28 de agosto: Diário da República, 1.ª série, n.º165. Lisboa: Ministério da Educação – *Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares*.
- Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro: Diário da República, 1.ª série, n.º14. Lisboa: Ministério da Educação – *Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário*.
- Decreto-Lei n.º139-A/90 de 28 de abril: Diário da República, 1.ª série, n.º98. Lisboa: Ministério da Educação – *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário*.
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º30. Lisboa: Ministério da Educação – *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*.

- Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, n.º38. Lisboa: Ministério da Educação – *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro: Diário da República, 1.ª série, n.º14. Lisboa: Ministério da Educação – *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*
- Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro: Diário da República 1.ª série, n.º4. Lisboa: Ministério da Educação – *Equidade Educativa.*
- Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril: Diário da República, 2.ª série, n.º126. Lisboa: Ministério da Educação - *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de junho: Diário da República, 1.ª série, n.º120. Lisboa: Ministério da Educação – *Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*
- Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho: Diário da República, 1.ª série, n.º129. Lisboa: Ministério da Educação – *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º91/2013 de 10 de julho: Diário da República, 1.ª série, n.º131. Lisboa: Ministério da Educação – *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º139, de 5 de julho.*
- Decreto-Lei n.º14/2014, de 11 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, n.º29. Lisboa: Ministério da Educação – *Regime Jurídico da formação contínua de professores e define no respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.*
- Decreto Regulamentar n.º2/2010 de 23 de junho: Diário da República, 1.ª série, n.º120. Lisboa: Ministério da Educação – *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*

- Despacho n.º12591/2006 de 16 de junho: Diário da República, 2.ª série, n.º115. Lisboa: Ministério da Educação – *Atividades de Enriquecimento Curricular*.
- Despacho n.º4341/2007 de 9 de março: Diário da República, 2.ª série, n.º49. Lisboa: Ministério da Educação – *Avaliação das escolas*.
- Despacho n.º19308/2008 de 21 de julho: Diário da república, 2.ª série, n.º139. Lisboa: Ministério da Educação – *Articulação entre níveis de educação*.
- Despacho n.º17169/2011 23 de dezembro: Diário da República, 2.ª série, n.º245. Lisboa: Ministério da Educação – *Revogação do Currículo Nacional de Ensino Básico*.
- Despacho n.º5306/2012 de 18 de abril: Diário da República, 2.ª série, n.º 77. Lisboa: Ministério da Educação – *Metas Curriculares*.
- Despacho n.º10873/2012 de 10 de agosto: Diário da República, 2.ª série, n.º155. Lisboa: Ministério da Educação – *Homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo dos ensino básico e secundário*.
- Despacho n.º15971/2012 de 14 de dezembro: Diário da República, 2.ª série, n.º242. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Calendário de implementação das Metas Curriculares*.
- Despacho Normativo n.º24-A2012 de 6 de dezembro de 2012: Diário da República, 2.ª série, n.º 236. Lisboa: Ministério da Educação – *Avaliação e certificação dos conhecimentos*.
- Marques, E. *et al.*. *Metas de Aprendizagem de Expressões Artísticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. *et al.* (2010). *Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4.ª Ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

ANEXOS

ANEXOS 2 TIPO A

Anexo 2A.I - Exemplar de Guião de Pré-Observação (13 de novembro)

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Ana Maria Magalhães **Turma/Ano:** 1.º A

Díade: Anabela Silva e Helena Silva

Estagiário observado: Helena Silva

Data de Observação: 13 de novembro de 2013

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

Decorrente do processo contínuo e sistemático de reflexão Schön. (s.a., citado por Alarcão, 1996), foi suscetível evidenciar que a turma se apresenta motivada para jogos de movimento. Neste sentido, considero relevante integrar tal interesse em atividades relativas às diferentes áreas curriculares. Através do diálogo potenciado pelo surgimento da imagem de um pino, durante o desenvolvimento de uma atividade pedagógica pelo meu par de formação, na semana transata, foi perceptível a relativa familiaridade da turma perante o jogo *bowling*. Tal facto, confluuiu para o apoio ao desenvolvimento da atividade pedagógica, uma vez que através do jogo os alunos serão confrontados com uma situação quotidiana onde a matemática assume um papel relevante. Perspetivo que através da valorização do interesse da turma será possível estimular a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, compreendendo-se que o envolvimento só ocorre quando o mesmo está disponível e é desafiado para a aprendizagem, isto é, quando as experiências em que está envolvido lhe trazem algo de novo, e pouco de abstrato (Vygotsky, 1991).

Por conseguinte, será potenciado o desenvolvimento do jogo faz-de-conta, uma vez “é uma das categorias de jogo identificadas por Piaget e outros autores como um sinal de desenvolvimento cognitivo”. Com efeito, os alunos “progridem de um *jogo repetitivo* simples, envolvendo movimentos musculares (como fazer rolar um bola), para três formas progressivamente mais complexas: *jogo de construção* (construir uma

torre de blocos), depois *jogo faz-de-conta* (brincar aos médicos) e *jogos formais com regras* (jogo da macaca e berlindes)” (Papalia, Olds & Seldman, 2001, p.366).

Neste sentido, será abordada uma nova operação, a subtração, inicialmente de um modo informal e, posteriormente, através de um modo mais formal, uma vez que será apresentado um novo símbolo matemático «-». Serão efetuados quatro lançamentos de modo a verificar qual a tipologia de organização adotada pelas crianças, considerando que a representação simbólica se apresenta universal. De salientar que os alunos têm demonstrado algum conhecimento relativo à subtração, revelado através de tarefas de decomposição de numerais. Por conseguinte, considero que a atividade pedagógica se apresentará motivadora e mobilizadora de saberes, uma vez que potenciará a aprendizagem através da ação, tal como defendem Hohmann & Weikart (2009, p.1), “reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção”.

Similarmente, foi possível observar o interesse da turma pelas histórias, sendo, por conseguinte, as atividades desenvolvidas serão contextualizadas através de uma narrativa, confluindo para a criação de uma aula significativa. Considero que a aprendizagem da matemática deve ser fundada no sentido e nos sentidos. Por conseguinte perspetivo que a mobilização de um jogo se revelará significativa para os alunos. No desenvolvimento da atividade pedagógica será privilegiada a integração curricular, uma vez que o desenvolvimento dos alunos não pode ser perspetivado como fragmentado mas “como a integração dos saberes, opção educativa que recusa a sua compartimentação e encara a educação como um processo interactivo cujo agente é, antes de mais [o aluno]” (Maior, 1991, p.61). Paralelamente, o mesmo é defendido por Melo (2005, p.17), ao afirmar que “a integração pode ser realizada através do estabelecimento de relações didácticas entre os vários saberes”.

O critério de seleção dos alunos residirá no mérito ao nível do comportamento e empenhamento nas tarefas anterior, fator fomentador de empenho e de comportamento adequados, uma vez que a turma se apresenta bastante participativa.

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

Uma das dificuldades que antecipo localiza-se ao nível da gestão da participação oral da turma uma vez que, através do desenvolvimento de atividades pedagógicas anteriores, foi possível evidenciar que algumas crianças, principalmente o A. S. e o A. evidencia dificuldades ao nível da autorregulação da participação oral. Por conseguinte a minha ação direcionar-se-á para a clarificação prévia das regras de cada fase da atividade, bem como recordar as regras da sala de aula. Contudo, perspetivo essencial o incentivo à participação oral por parte dos alunos, criando “situações que motivem as crianças a comunicar [...] evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados” (Sim-Sim, 2008, p.32).

Perspetivo que uma das dificuldades subjacentes à atividade pedagógica consistirá na gestão do comportamento desmotivado de alguns alunos como o B. que não se apresentam familiarizados com a contradição, uma vez que quando não são selecionados para realizar determinada tarefa tendem a apresentar um comportamento menos adequado. Contudo considero que, uma vez que o critério de seleção será apresentado previamente tais comportamentos tenderão a não surgir.

Perspetivo que outra das dificuldades relativas ao desenvolvimento da atividade pedagógica em análise se reporta ao peso da bola de *bowling*. Contudo, atento que os alunos não apresentarão dificuldades na sua manipulação, uma vez que o objetivo não será que os mesmos a lancem mas que a façam rodar em direção aos pinos. Tal convicção sustenta-se na reflexão partilhada com uma das professoras de atividades de enriquecimento curricular, da área de expressão motora, que trabalha com as turmas.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Considero que um dos aspetos relevante ao nível da observação se localiza na capacidade de transportar os alunos a uma realidade diferente, através da integração de um jogo exterior à sala de aula, sem que os mesmos o encarem como apenas lúdico,

mas também como um recurso de aprendizagem.

Perspetivo que outro aspeto relevante a observar se funda na ligação entre a linguagem verbal e a linguagem simbólica, característica da área curricular de matemática, através da integração de um novo símbolo matemático o «-», que configurará algo abstrato, numa primeira fase.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*.

Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora,

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Maior, I. (1991). *Literatura Infantil: Uma Abordagem Integradora*. Aprender n.º 14.

Acedido em novembro de 2014 de: www.esep.pt/aprender/index.php/.../16-revista-aprender-n-14?,

Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática: À Procura de Percursos*. Colecção Horizonte Universitário. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Anexo 2A.II - Tabela de Articulação Curricular

		Área Curricular								
Data	Atividade pedagógica	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão e Educação Motora	Expressão e Educação Dramática	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Musical	Educação para a cidadania	Oferta complementar (TIC)
25/ 10	<i>O que vai acontecer?</i>	X	X	X	X	X				
	<i>Crescendo e decrescendo!</i>		X	X						
	<i>Investigame!</i>		X						X	
	<i>Será que sabes?</i>	X	X							X
30/ 10	<i>Escutar para adivinhar!</i>	X	X	X		X		X		
	<i>E vai mais uma?</i>	X				X				
	<i>Sílabas a voar para palavras formar</i>	X	X		X		X			
	<i>À descoberta da minha escola...</i>		X	X					X	X
	<i>Adivinhas?</i>			X		X				
13/ 11	<i>Aprender a jogar!</i>	X	X		X	X				
	<i>Pensar para resolver!</i>	X	X							
	<i>Chuva de números</i>		X							X
	<i>Relaxar para continuar</i>				X	X		X		
	<i>Adivinhas?</i>	X	X	X						
	<i>Fazer ma-</i>	X								X

	<i>gia com palavras...</i>								
	<i>Construindo letras!</i>	X	X		X				
	<i>Peça a Peça!</i>	X	X	X					
	<i>Problemas com palavras</i>	X	X						
14/11	<i>Onde estão as minhas bolachas?</i>	X	X				X		
	<i>A todo o gás!</i>		X	X					X
	<i>De quem eu gosto?...</i>	X		X				X	
	<i>Filosofar!</i>	X		X				X	X
	<i>Letras a mexer!</i>	X			X				
15/11	<i>Elegendo</i>		X					X	X
	<i>Onde estará a Maria?</i>			X			X		
	<i>As férias da Maria...</i>	X		X					X
	<i>O que faz a Maria?</i>	X				X			
	<i>Para onde vai a Maria de férias?</i>			X	X	X			
27/11	<i>Uma orquestra vamos lá formar!</i>		X	X	X	X		X	
	<i>Como organizar?</i>	X	X	X			X	X	X
	<i>Organizando o que já aprendemos!</i>	X	X						
	<i>Ditado digital</i>	X							X
28/11	<i>Adivinhas?</i>			X	X				
	<i>O que será?</i>		X	X					X
	<i>Arruma-</i>		X	X					X

	<i>ção!</i>								
	<i>Que casa estranha...</i>	X	X	X	X	X		X	X
29/ 11	<i>Legendar imagens!</i>	X	X				X		
	<i>Vamos jogar ao loto, somando e subtraindo</i>		X		X				X
	<i>A Violeta investigadora!</i>		X	X					
	<i>Zibirigui quê?</i>	X	X	X					
	<i>Mãos que criam</i>				X		X		
11/ 12	<i>Ups! E agora? O Pai Natal desapareceu!</i>	X		X				X	
	<i>Quem é o quê?</i>	X	X				X		X
	<i>Jogar para consolidar!</i>		X						X
12/ 12	<i>Ordenação digital</i>	X							X
	<i>O Natal é...</i>	X		X			X	X	X
	<i>Sentimentos aqui e agora!</i>	X	X	X			X		
	<i>Um pouco de mim para ti...</i>		X	X			X		X
	<i>A nossa rua natalícia</i>		X	X					
13/ 12	<i>O nosso presente, o vosso presente!</i>	X	X				X		X
	<i>Um pouco de mim, um pouco de nós.</i>	X	X	X			X		X
	<i>Cozinhar</i>	X	X	X	X				X

	<i>com gosto: bolachinhas natalícias</i>									
	<i>Comunicando em rede.</i>	X	X	X					X	X
	<i>Afinal onde estou?</i>	X	X	X	X					X
15/01	<i>Ler para crescer!</i>	X	X	X		X			X	
	<i>Aprender com atualidade!</i>	X		X					X	X
	<i>Ler e voltar a ler!</i>	X				X				X
	<i>Chapéu do contador!</i>	X	X			X				
	<i>Desenhando por partes</i>	X	X	X			X		X	
	<i>Comunicar com outros!</i>	X		X				X		X
	<i>Espírito criador (1) (2)</i>	X	X	X				X		
16/01	<i>Música com matemática!</i>		X		X	X		X		
	<i>E do erro surge?</i>		X	X		X				
	<i>Criadores!</i>		X	X			X			X
	<i>Experiências com ruído</i>		X	X				X		X
	<i>Caixa dos segredos!</i>	X				X				X
	<i>Estações inspiradoras!</i>	X		X			X			X
	<i>Problema semanal</i>		X							X
	<i>Os sabichões!</i>	X	X	X						X

Anexo 2A.III - Tabela de Articulação Curricular Projeto As casas

Área curricular Atividade pedagógica	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão e Educação Motora	Expressão e Educação Dramática	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Musical	Educação para a cidadania	Oferta complementar (TIC)
<i>O que será?</i>	X	X	X						X
<i>Casas em desordem...</i>		X	X						X
<i>Arrumação!</i>		X	X	X					X
<i>A minha casa é...</i>	X	X	X	X		X			
<i>Que casa estranha...</i>		X	X	X	X		X		
<i>Legendar imagens!</i>	X	X	X	X		X			
<i>A nossa rua natalícia</i>	X	X	X			X		X	

Anexo 2A.IV - Exemplar de Planificação Semanal (15 a 17 de janeiro)

Instituição Cooperante: Centro Escolar de Corim
Orientadora Cooperante: Ana Maria Magalhães **Turma/Ano:** 1.º A
Díade: Anabela Rodrigues da Silva e Helena Margarida Ferreira Silva
Estagiário observado: Helena Silva

PLANO DIÁRIO (4.º Feira – 15 de janeiro de 2014)

ÁREAS CURRICULARES/DOMÍNIOS/CONTEÚDOS	TEMPO PREVIS-TO	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO
	Início: 9h00 Fim: 16h00 Duração: (300') 09h00-09h15 (15')	- Entrada dos alunos na sala de aula; - Marcação do dia no calendário da turma e no calendário individual; - Identificação do dia da semana anterior, atual e posterior.	- Calendário da turma; - Calendário individual;	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da

<p>Área curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária Objetivo: - Ouvir ler e ler textos literários. Descritor de desempenho: - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. Objetivo: - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Descritores de desempenho: - Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; - Recontar uma história ouvida ou lida.</p>	<p>9h15-9h50 (35')</p> <p>9h50-10h00 (10')</p>	<p>Atividade: <i>Ler para crescer!</i> Estratégias: - Atividade de pré-leitura: análise da ilustração presente na capa da obra <i>Frederico</i>, de Leo Lionni. Antecipação do conteúdo da obra, bem como de um possível título. - Apresentação do título da obra. Associação do mesmo à ilustração presente na capa. Identificação dos grafemas já estudados. - Apresentação do autor da obra, Leo Lionni. - Leitura em voz alta, por parte da estagiária, da obra <i>Frederico</i>, de Leo Lionni, acompanhada pela projeção das ilustrações da obra através do quadro interativo multimédia. - Análise da função de cada personagem ou grupo na família. - Criação de um espaço de diálogo relativo à aceitação da diferença. - Análise das estações do ano presentes na obra <i>Frederico</i>, de Leo Lionni.</p> <p>- Lanche na sala de aula.</p>	<p>- Obra <i>Frederico</i>, de Leo Lionni (Lionni, L. (2009). <i>Frederico</i>. Matosinhos: Kalandraka Portugal); - Computador; - Quadro interativo multimédia;</p>	<p>participação oral (Cf. Anexo A);</p>
--	--	--	---	---

<p>Área curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivo: - Ler textos diversos Descritor de desempenho: - Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.</p> <p>Objetivo: - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; Descritores de desempenho: - Discriminar pares mínimos; - Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas; - Identificar desenhos de objetos cujos</p>	<p>10h30-10h40 (10')</p> <p>10h40-11h10 (30')</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala de aula.</p> <p>Atividade: <i>Aprender com atualidade!</i> Estratégias: - Análise das conceções dos alunos relativas ao que é uma notícia, que tipos de notícia podem existir, bem como ao local onde as mesmas se podem encontrar. - Apresentação do último número do jornal escolar do Agrupamento de Escolas de Águas Santas <i>Pequeno Jornalistas</i>, bem como do <i>Jornal de Notícias</i>, ambos em formato papel. - Reflexão relativa a outros formatos de um jornal pode apresentar. - Relação entre o blogue da turma e as características dos jornais apresentados. - Acesso, através da internet, à plataforma do Jornal de Notícias, de modo a visualizar a notícia intitulada “Maior nevão deste inverno na Serra da Estrela”. - Identificação da estação do ano presente no</p>	<p>- Computador; - Quadro interativo multimédia; - Internet; - <i>Jornal de Notícias</i>; - Jornal do Agrupamento de Escolas de Águas Santas <i>Pequenos Jornalistas</i>;</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (Cf. Anexo A); - Grelha de avaliação da leitura (Cf. Anexo B);</p> <p>Comentário [PF1]: Vi o vosso blogue em dezembro. Estava bem e não tenho nada a referir quanto ao mau uso, mas como tive o problema no computador e perdi informação agora não posso aceder a menos que reenviem outro convite.</p> <p>Na altura lembro-me que apenas a professora Ana tinha uma entrada no chat. Podem fazer essa intervenção mesmo na sala de aula, usando o vosso portátil.</p>
---	---	---	---	--

<p>nomes começam pelo mesmo fonema.</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o alfabeto e os fonemas; <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomear e pronunciar o fonema /n/; - Fazer corresponder as formas maiúscula e minúscula. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transcrever e escrever textos; <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transcrever frases apresentadas em letra impressa ou manuscrita em escrita legível, respeitando acentos e espaços entre as palavras. 		<p>título da notícia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos elementos presentes na notícia (título, resumo, fotografia). - Análise das palavras “inverno” e “nevão”: análise da palavra “nevão”, relação da mesma com outra palavra a identificar pelos alunos; “neve”, analogia com a palavra “comilão”. - Identificação do grafema ainda não estudado até ao momento <n>. - Desenho do grafema <n> na sua representação minúscula: manuscrita e impressa, e maiúscula: manuscrita e impressa. - Identificação do grafema <n> nos nomes dos alunos, bem como a sua frequência. - Comparação do ponto de articulação do fonema /v/ com os fonemas /p/, /t/, /l/, /d/, /m/, /c/, /v/ e /r/. Será gravado um vídeo ilustrativo do ponto de articulação de cada um dos fonemas, de modo a publicar no blogue da turma, <i>Laços e nós</i>. Os alunos selecionados serão o que apresentarem um comportamento mais adequado. - Preenchimento do quadro silábico da turma. 	<p>- Gravador;</p>	<p>Comentário [PF2]: Muito bom</p>
--	--	--	--------------------	---

	<p>11h10-11h25 (15')</p> <p>11h20-11h50 (30')</p>	<p>Serão selecionados os alunos que evidenciam maiores dificuldades ao nível da leitura.</p> <p>-Preenchimento do quadro silábico individual.</p> <p>Atividade: <i>Treinando, melhorando!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Distribuição de uma folha de tarefas na qual os alunos reproduzirão a representação gráfica do fonema <n>.</p> <p>Atividade: <i>Associando...</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Realização de um jogo de associação imagem-palavra, elaborado pela estagiária através recurso <i>JClic</i>.</p> <p>- Registo das palavras na folha de tarefas distribuída anteriormente.</p> <p>- Criação de frases, de acordo com os critérios explicitados na folha de tarefas.</p> <p>- Partilha e análise das frases criadas pelos outros alunos.</p> <p>Atividade: <i>Ler e voltar a ler!</i></p>	<p>- Folha de tarefas (Cf. Anexo E);</p> <p>- Ficheiro recurso <i>JClic</i> (Cf. Anexo F);</p>	<p>Comentário [PF3]: Fantástico</p>
--	--	---	---	--

<p>Área curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivo: Ler textos diversos. Descritor de desempenho: - Ler pequenos textos narrativos.</p> <p>Área curricular: Expressão e Educação Dramática Domínio: Jogos dramáticos Subdomínio: Linguagem verbal Objetivo: - Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto.</p>	<p>11h50-12h25 (35')</p> <p>12h20-12h30 (10')</p>	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto presente, na folha de tarefas, por parte dos alunos. - Estimulação da leitura de diferentes formas: rapidamente, lentamente, <i>sorrindo</i>, <i>chorando</i>, entre outras. - Identificação da intencionalidade da utilização do ponto de interrogação. - Gravação de leitura dos alunos. - Análise reflexiva da gravação da leitura dos alunos. - Resolução dos exercícios propostos na folha de tarefas. - Releitura do texto e identificação das diferenças. - Preparação para o almoço. 	<p>- Gravador áudio;</p>	<p>Comentário [PF4]: importante</p>
	<p>14h00-14h10 (10')</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala de aula.</p> <p>Atividade: <i>Chapéu do contador!</i></p>		<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p>

<p>Área curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária Objetivo: - Dizer e contar, em termos pessoais e criativos. Descritor de desempenho: - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p>	<p>14h10-14h30 (20')</p>	<p>Estratégias: - Reconto da obra ouvida, pelos alunos. A estagiária iniciará o reconto da obra, tendo um chapéu na sua cabeça. A estagiária fará o chapéu circular por diversos alunos tendo cada um de continuar a história no ponto em que o seu colega terminou. - O reconto da história será gravado por um aluno com a orientação da estagiária. - Audição do reconto efetuado pelos alunos. Tentativa de reconto da história, pelos alunos, de modo inverso, sendo esta atividade apoiada pela visualização das ilustrações, caso se afigure necessário. - Divisão da história em partes, acordadas com os alunos.</p>	<p>- Chapéu; - Gravador áudio;</p>	<p>Comentário [PF5]: importante</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (Cf. Anexo A);</p> <p>Comentário [PF6]: gostei</p>
<p>Área curricular: Expressão e Educação Plástica Domínio: Descoberta e organização progressiva de superfícies Subdomínio: Desenho Objetivo: - Ilustrar de forma pessoal.</p>	<p>14h30-15h00 (30')</p>	<p>Atividade: <i>Desenhando por partes.</i> Estratégias: - Representação gráfica das diferentes partes da história. - Divisão da turma em grupos, de acordo com o número de partes estipuladas pelos alunos, para</p>	<p>- 21 Folhas de apelas de impressão A4 brancas; - Lápis de carvão;</p>	<p>atividade (Cf. Anexo C);</p>

<p>Objetivo: - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritor de desempenho: - Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p>Objetivo: - Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>Descritores e desempenho: - Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; - Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>Área curricular: Estudo do Meio Domínio: À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>Objetivo: - Realizar experiências com o som.</p> <p>Descritor de desempenho: - Identificar sons do seu ambiente</p>	<p>15h40-15h50 (10')</p>	<p>Atividade: <i>Espírito criador (1)</i></p> <p>Estratégias: - Identificação das estações do ano não abordadas na obra <i>Frederico</i>, de Leo Leoni (Primavera e Verão): - Escolha de uma das estações do ano para retratar. - Pesquisa de uma imagem relativa à estação do</p>	<p>- Computador; - Internet; - Quadro interativo multimédia; - Instrumentos musicais convencionais</p>	
---	--------------------------	--	--	--

<p>imediatamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir sons (percutindo, soprando, abanando objetos e utilizando instrumentos musicais simples). <p>Área curricular: Expressão e Educação Musical</p> <p>Domínio: Jogos de exploração</p> <p>Subdomínio: Instrumentos</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos; - Utilizar instrumentos musicais. <p>Domínio: Experimentação, desenvolvimento e criação musical</p> <p>Subdomínio: Expressão e criação musical</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz; com percussão corporal; com objetos; com instrumentos musicais; 		<p>ano na plataforma “Google”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das principais características da imagem selecionada. - Identificação de diferentes fontes sonoras possíveis no ambiente (imagem) selecionado. - Exploração de vários objetos presentes na mesa da estagiária (instrumentos musicais convencionais e não convencionais). - Diálogo relativo à escolha de objetos de modo a criar a composição musical. 	<p>convencionais e não convencionais;</p>	
--	--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Inventar texturas/ambientes sonoros; - Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo. 	15h50-16h00 (10')	<ul style="list-style-type: none"> - Arrumação do material escolar. - Registo das orientações de resolução do trabalho de casa através da seguinte frase: “consultar o blogue da turma e responder ao problema de matemática no caderno”. O trabalho de casa consistirá na consulta do blogue da turma, <i>Laços e nós</i>, onde constará um problema matemático que os alunos são convidados a resolver. -Auto e hétero avaliação do comportamento dos alunos e respetivo registo. - Lanche na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problema matemático (Cf. Anexo G); - Cadernos de casa. 	<p>Comentário [PF10]: gosto do desafio, mas têm de se certificar que todos os alunos podem ter acesso</p>
--	-------------------	---	---	--

PLANO DIÁRIO (5.º Feira – 16 de janeiro de 2014)

ÁREAS CURRICULARES/DOMÍNIOS/CONTEÚDOS	TEMPO PREVIS-TO	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO
	Início: 10h30 Fim: 17h30 Duração: (300') 10h30-10h40 (10')	- Entrada dos alunos na sala de aula;	- Calendário da turma;	Modalidade de avaliação: Formativa

<p>Área curricular: Expressão e Educação Musical</p> <p>Domínio: Jogos de exploração</p> <p>Subdomínio: Voz</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar canções; - Reproduzir pequenas melodias; <p>Subdomínio: Corpo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar canções com gestos. 	<p>10h40-11h10 (30')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação do dia no calendário da turma e no calendário individual; - Identificação do dia da semana anterior, atual e posterior. <p>Atividade: <i>Música com matemática!</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios para preparar a prática vocal: calmamente, sem levantar os ombros, inspirar o ar para a zona abdominal e expirar o ar lentamente; para exercitar o diafragma; fazer ritmicamente sons como <i>pff</i>, <i>sch</i> e <i>ss</i>. Imaginar que se está encher e esvaziar um balão, imitar sons do vento, do mar, do comboio, entre outros. Com diferentes sons da voz e do corpo, fazer sons curtos e longos, contínuos e descontínuos, fortes e fracos, agudos e graves. - Audição total da música “Uma conta errada”, presente no CD <i>Histórias de Cantar</i>, de Margarida Fonseca Santos. - Apresentação da letra da música, pela estagiária, seguida da junção da melo- 	<ul style="list-style-type: none"> - Calendário individual; - Computador; - Colunas áudio; - CD <i>Histórias de Cantar</i>, de Margarida Fonseca Santos. 	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (Cf. Anexo A); - Grelha de avaliação de matemática (Cf. Anexo D);
--	--------------------------	--	--	--

<p>Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Números naturais Objetivo: - Contar até 20. Descritor de desempenho: - Efetuar contagens progressivas e</p>	<p>11h10-11h45 (35')</p>	<p>dia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem da melodia de ouvido, imitando os motivos em "lai" e "nô", indicando, com as mãos, o movimento melódico (sobe, mantém-se, desce). - Aprendizagem da letra, repetindo-o de várias formas: com sons, articulação e expressão diferentes (agudo, grave, lento e rápido). - Interpretação da música através da associação de gestos à sua letra, acordados com a turma. - Apresentação dos gestos a incluir na interpretação da música. - Interpretação da totalidade da canção (com os gestos, o acompanhamento). <p>Atividade: <i>Investigador de erros!</i> Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise da relação entre a música aprendida e a tarefa seguinte: investigação das operações matemáticas adição e subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de tarefas (C. Anexo H); 	
--	--------------------------	---	--	--

<p>regressivas envolvendo números até vinte.</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decodificar o sistema de numeração decimal. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que os números naturais entre 11 e 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades; - Ler e representar qualquer número natural até 20. <p>Subdomínio: Adição</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar números naturais. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar adições envolvendo números naturais, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; 	<p>11h45-11h55 (10')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos erros encontrados e respectiva correção (considerando um dos interesses da turma). - Resolução dos exercícios presentes na folha de tarefas. <p>Atividade: <i>A todo o gás!</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos realizarão o jogo interativo, disponível em http://www.mathplayground.com/ASB_IslandChaseSubtraction.html. O mesmo estimulará o cálculo mental através da operação subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo interativo (http://www.mathplayground.com/ASB_IslandChaseSubtraction.html) 	<p>Comentário [PF11]: engraçado</p>
--	--------------------------	--	---	--

<p>utilizar corretamente os símbolos «+» e «=».</p> <p>Subdomínio: Subtração</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subtrair números naturais. <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar subtrações envolvendo números naturais até por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; utilizar corretamente o símbolo «-» e os termos «aditivo», «subtrativo» e «diferença». <p>Domínio: Geometria e medida</p> <p>Subdomínio: Figuras geométricas</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e representar formas geométricas. <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados, e círculos em posições variadas e utili- 	<p>11h55-11h25 (30')</p>	<p>Atividade: <i>E do erro surge?</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do material estruturado Tangram. - Dramatização da lenda subjacente à criação do material estruturado Tangram, pela estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material estruturado Tangram; - Máquina fotográfica; - Imagens de figuras 	
---	--------------------------	---	---	--

<p>zar corretamente os termos «lado» e «vértice».</p> <p>Subdomínio: Localização e orientação no espaço</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar-se e situar objetos no espaço. <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos. <p>Área curricular: Expressão e Educação Plástica</p> <p>Domínio: Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <p>Subdomínio: Recorte, colagem, dobragem</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: papel de lustro; - Fazer composições colando: diferentes materiais cortados. 		<ul style="list-style-type: none"> - Exploração livre do material. - Exploração das características do material: figuras geométricas (exploração do número de lados e denominação). - Identificação de outras figuras geométricas conhecidas dos alunos. - Identificação de objetos presentes na sala de aula que apresentam formas de figuras geométricas. - Produção de figuras livremente. - Registo das mesmas no caderno de matemática, através do contorno. - Registo fotográfico das figuras geradas pelos alunos, por um aluno que evidencie comportamentos adequados ao longo do dia. - Apresentação de duas imagens resultantes da manipulação de figuras geométricas presentes no material estruturado Tangram. - Reprodução das figuras visualizadas, em par. 	<p>formadas com o material estruturado Tangram (Cf. Anexo I);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caderno de Matemática; 	
--	--	--	--	--

Comentário [PF12]: importante

	12h25-12h30 (10')	- Preparação para o almoço.		
	14h00-14h15 (15')	- Entrada dos alunos na sala de aula.		Modalidade de avaliação: Formativa
<p>Área curricular: Expressão e Educação Plástica Domínio: Descoberta e organização progressiva de superfícies Subdomínio: Atividades gráficas sugeridas. Objetivo: - Ilustrar de forma pessoal.</p> <p>Área curricular: Português Domínio: Oralidade Objetivo: - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. Descritor de desempenho: - Partilhar ideias e sentimentos.</p>	14h15-14h55 (40')	<p>Atividade: <i>Criadores!</i> Estratégias: - Exploração de uma apresentação dinâmica onde se encontram produções artísticas relativas ao movimento artístico Cubismo e Neoplasticismo, acompanhadas da fotografia do seu autor, através do recurso Ovation. - Análise das interpretações dos alunos relativamente às mesmas. - Identificação de figuras geométricas. - Realização de uma produção artística que inclua figuras geométricas e que retrate uma das estações do ano. Será efetuado o contorno das peças do material estruturado blocos lógicos. Posteriormente será recortado o papel de lustro e colado na folha de papel amanteigado.</p>	<p>- Quadro branco; - Apresentação de produções artísticas – Recurso Ovation (Cf. Anexo J); - Papel amanteigado A4; - Papel de lustro; - Blocos lógicos;</p>	<p>Instrumentos de avaliação: Comentário [PF15]: não enviou - Grelha de avaliação da Comentário [PF13]: gosto de recursos novos- parabéns AUCXO A),</p>

<p>Área curricular: Estudo do Meio Domínio: Á descoberta dos materiais e objetos Objetivo: - Realizar experiências com o som. Descritor de desempenho: - Identificar sons do seu ambiente imediato.</p>	<p>14h55-15h45 (50')</p>	<p>- Apresentação de cada produção à turma. Os alunos terão que adivinhar qual a estação do ano escolhida por cada um, através da análise da sua produção. - Registo do título da sua obra na parte de trás da sua produção artística.</p> <p>Atividade: <i>Experiências com ruído.</i> Estratégias: - Diálogo relativo às conceções alternativas dos alunos sobre <i>o que é o som.</i> - Reflexão relativa aos locais onde podemos encontrar sons e ao órgão responsável pela sua receção. - Distinção entre sons agradáveis e desagradáveis que os alunos ouvem no quotidiano, estabelecendo-se ligação à obra <i>Frederico</i>, de Leo Lionni (música entoada no final da obra) e às fontes sonoras mobilizadas na atividade de composição musical. - Exploração do simulador de ondas sonoras desenvolvido pela Universidade</p>	<p>- Simulador de ondas sonoras (Cf. Anexo Comentário [PF16]: muito interessante)</p> <p>- Protocolo da atividade experimental (Cf. Anexo M); - Folha de registo da atividade experimental (Cf. Anexo N);</p>	
--	--------------------------	---	--	--

		<p>do Colorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração da frequência e amplitude do som. - Apresentação de valores reais, bem como da unidade de medida da frequência (Hz). - Apresentação da questão problema da atividade experimental “Será que conseguimos medir o som?”. Relação com a mediação do nível de concentração de dióxido de carbono (CO₂) na semana anterior. - Diálogo relativo às previsões dos alunos. - Registo individual das mesmas na folha a esse fim destinada. - Experimentação do sensor através dos sons presentes na sala de aula: alunos em silêncio ou a falarem. Análise do gráfico gerado. - Realização da atividade experimental com os alunos: deslocação da turma a três locais distintos: sala de aula, recreio 		<p>Comentário [PF14]: muito engraçado</p>
--	--	---	--	--

	15h45-16h00 (15')	<p>e rua, onde será medida a intensidade do som.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontação das previsões com os resultados obtidos. - Análise e registo dos dados obtidos (registo dos valores reais obtidos através do sensor de som). <p>- Lanche na sala de aula.</p>		
<p>Área curricular: Expressão e Educação Musical Domínio: Jogos de exploração Subdomínio: Instrumentos Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos; - Utilizar instrumentos musicais. Domínio: Experimentação, desenvolvimento e criação musical Subdomínio: Expressão e criação</p>	<p>16h30-16h40 (10')</p> <p>16h40-17h20 (40')</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala de aula.</p> <p>Atividade: <i>Espírito criador (2)</i> Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> - Composição de uma sequência de sons relativa à estação do ano selecionada. - Criação de uma pauta musical não convencional, através de ilustrações. - Ensaio da composição musical criada. - Apresentação da sequência criada. - Gravação da sequência de sons criada. - Audição e análise da mesma. </p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Quadro interativo multimédia; - Ficheiro gravado com o projeto da composição musical; - Quadro branco; - Instrumentos musicais 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (Cf. Anexo A); - Grelha de avaliação da </p>

<p>musical</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz; com percussão corporal; com objetos; com instrumentos musicais; - Inventar texturas/ambientes sonoros; - Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo. <p>Domínio: Experimentação do som</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventar/utilizar códigos para representar: o som da voz, corpo e instrumento; - Inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras. 	<p>17h20-17h30 (10')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arrumação do material escolar. - Entrega da folha de trabalho de casa. - Auto e hetero avaliação do comportamento dos alunos e respetivo registo. 	<p>convencionais e não convencionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravador; <p>- Folha de tarefas de casa (Cf. Anexo O).</p>	<p>atividade (Cf. Anexo C);</p>
---	--------------------------	---	--	---------------------------------

PLANO DIÁRIO (6.º Feira – 17 de janeiro de 2014)				
ÁREAS CURRICULARES/DOMÍNIOS/CONTEÚDOS	TEMPO PREVISTO	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação
<p>Área curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivo: - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. Descritores de desempenho: - Discriminar pares mínimos; - Contar o número de sílabas numa palavra de 2,3 ou 4 sílabas; - Identificar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.</p>	<p>Início: 9h00 Fim: 16h00 Duração: (300')</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala de aula; - Marcação do dia no calendário da turma e no calendário individual; - Identificação do dia da semana anterior, atual e posterior.</p> <p>Atividade: <i>Treinando, melhorando.</i> Estratégias: - Treino do grafema <n>, na sua representação maiúscula, manuscrita e impressa, no quadro branco da sala de aula. - Identificação de nomes de pessoas ou de cidades/países cuja inicial seja o grafema <n>. - Distribuição do manual escolar de Português.</p>	<p>- Calendário da turma; - Calendário individual;</p> <p>- Quadro branco;</p> <p>- Manual escolar de Português;</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (Cf. Anexo A); - Grelha de avaliação da leitura (Cf. Anexo B);</p>
	<p>9h00-9h15 (15')</p> <p>9h15-9h50 (35')</p>			

<p>Objetivo: - Conhecer o alfabeto e os fonemas.</p> <p>Descritores de desempenho: - Nomear e pronunciar o fonema /n/; - Fazer corresponder as formas maiúscula e minúscula.</p>	<p>9h50-10h00 (10')</p>	<p>- Realização das tarefas propostas no manual escolar de Português da página 77. Projeção do manual digital de Português de modo a apoiar os alunos.</p> <p>- Lanche da manhã na sala de aula.</p>	<p>- Manual digital de Português;</p>	
<p>Área curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivo: Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>Descritores de desempenho: - Escrever corretamente palavras, em situação de ditado; - Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente; - Escrever corretamente frases.</p>	<p>10h30-10h40 (10')</p> <p>10h40-11h10 (30')</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala de aula.</p> <p>Atividade: <i>Caixa dos segredos!</i></p> <p>Estratégias: - Apresentação da caixa dos segredos. - Exemplificação da atividade pedagógica. - Um aluno que apresente um comportamento adequado selecionará um cartão presente no interior da <i>caixa do ditado</i>. No cartão constará uma palavra que o aluno deverá ler à turma de modo audível. - Os restantes alunos deverão registar a palavra no caderno de Português. - De modo a apoiar os colegas na auto-correção o aluno que leu a palavra escrevê-la-á no programa <i>Microsoft Word</i>,</p>	<p>- Caixa de cartão; - Cartões com palavras (Cf. Anexo P); - Caderno de Português; - Computador; - Quadro interativo multimédia; - Programa <i>Microsoft Word</i>; - Caderno de Português;</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (Cf. Anexo A); - Grelha de avaliação da leitura (Cf. Anexo B);</p>

<p>Área curricular: Expressão e educação Dramática Domínio: Jogos dramáticos Subdomínio: Linguagem não verbal Objetivo: - Reagir espontaneamente por gestos/movimentos a palavras.</p> <p>Área curricular: Expressão e Educação Plástica Domínio: Descoberta e organização progressiva de superfícies Subdomínio: Desenho Objetivo: - Ilustrar de forma pessoal.</p>	<p>11h10-11h45 (35')</p>	<p>de modo a que a mesma seja visualizada por todos. - Serão apresentadas, do mesmo modo, frases. - O aluno selecionado lerá a frase e através de mimica tentará demonstrar o conteúdo da frase aos restantes alunos. - Os alunos elaborarão uma frase tentando descrever o que observaram. - Apresentação das frases dos alunos quês através do seu registo no quadro branco quer através da sua leitura, por parte dos alunos. - O aluno que mimou a frase lerá a mesma, de modo a confrontar a frase com a dos restantes alunos. - As frases serão registadas no caderno de Português. - Os alunos serão convidados a ilustrar as frases criadas.</p> <p>Atividade: <i>Estações inspiradoras!</i> Estratégias: - Criação de um espaço de diálogo relativo às ações características das diferentes estações do ano.</p>	<p>- Lápis de cor;</p> <p>- Recurso <i>Pixton</i>;</p>	<p>Comentário [PF17]: gosto da sua variedade de recursos pelo que prova o que diferencia um excelente alunos dos restantes. Parabéns.</p>
--	--------------------------	--	--	--

<p>Área curricular: Português Domínio: Oralidade Objetivo: - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. Descritor de desempenho: - Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p>Área curricular: Expressão e Educação Dramática Domínio: Jogos dramáticos Subdomínio: Linguagem verbal Objetivo: - Participar na elaboração oral de uma história.</p> <p>Área curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária Objetivo: - Ouvir ler e ler textos literários. Descritor de desempenho:</p>	<p>11h45-12h05 (20')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma história relativa à estação do ano selecionada para a composição musical. A mesma será criada através da ferramenta <i>Pixton</i>, correspondendo a uma banda desenhada relativa aos comportamentos de uma personagem, a criar, na estação do ano selecionada. - Atividade simultânea: os alunos desenharam alguns dos elementos criados. - Estimulação da utilização de palavras que os alunos já conseguem escrever. - Estimulação da leitura por parte dos alunos. - Apresentação e leitura integral da história criada, por parte da estagiária. <p>Atividade: <i>E eles já diziam...</i> Estratégias:-</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de três provérbios populares no quadro interativo: “janeiro aumenta uma hora por inteiro”; “em março tanto durmo como faço”; “sol de junho madruga muito”. - Os alunos serão estimulados a ler os provérbios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Quadro interativo multimédia; - Ficheiro Word; 	
--	--------------------------	---	--	--

<p>- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Adição Objetivo: - Resolver problemas. Descritor de desempenho: - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.</p>	<p>12h05-12h25 (20')</p> <p>12h25-12h30 (5')</p>	<p>- Organização dos mesmos de acordo com a sua ordem cronológica, organizando as caixas e texto, presentes no programa Word; - Interpretação dos mesmos, considerando os fenômenos estações do ano e dia e noite. - Diálogo relativo ao comportamento da família de ratos (<i>Frederico</i>, de Leo Lionni), nas estações do ano primavera e verão.</p> <p>Atividade: <i>Problema semanal.</i> Estratégias: - Apresentação e discussão das propostas de resolução do problema semanal, presente no blogue da turma, <i>Laços e nós.</i> - Preparação para o almoço.</p>	<p>- Cadernos de casa;</p>	
<p>Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações</p>	<p>14h00-14h10 (10')</p>	<p>- Entrada na sala de aula.</p> <p>Atividade: <i>Calcular clicando!</i> Estratégias:</p>		<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p>

<p>- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritor de desempenho:</p> <p>- Partilhar ideias e sentimentos.</p>		<p>po. Um outro aluno terá a tarefa de retirar o cartão com uma pergunta de uma caixa, utilizando o telemóvel para decodificar o QR Code. O mesmo lerá a pergunta à turma, com o auxílio da estagiária.</p> <p>- O grupo terá oportunidade de responder. Caso não o faça ou a resposta não se apresente correta, será o grupo seguinte a responder, e assim sucessivamente, no sentido dos ponteiros do relógio. As perguntas serão relativas às diversas áreas curriculares, tendo em consideração os conteúdos desenvolvidos até ao momento.</p> <p>- Todos grupos iniciam o jogo com 10 pontos. Cada resposta certa vale dois pontos. Cada resposta errada corresponde à subtração de dois pontos. Será efetuado o registo dos pontos numa tabela de dupla entrada, no quadro branco.</p> <p>- Registo das respostas dos alunos numa folha branca.</p>	<p>- Questões em código (Cf. Anexo R);</p> <p>- 21 Folhas A4 branca de impressão;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Quadro interativo multimédia;</p>	<p>Comentário [PF18]: Parabéns pela ideia</p>
---	--	---	---	--

<p>Área curricular: Matemática Domínio: Organização e tratamento de dados. Subdomínio: Representação de dados Objetivo: - Recolher e representar conjuntos de dados. Descritores de desempenho: - Recolher e representar conjuntos de dados; - Ler e interpretar informação representada em tabelas.</p>	<p>15h20-15h35 (15')</p>	<p>Atividade: <i>Elegendo.</i> Estratégia: - Eleição do desenho preferido da turma, através de votação. Registo dos dados num gráfico através do recurso Piktochart. Interpretação do gráfico: <i>qual o desenho mais votado? E o menos votado? Quais os desenhos que obtiveram os mesmos votos?</i></p>	<p>- Computador; - Quadro interativo multimédia. - Recurso <i>Piktochart</i> (https://magic.piktochart.com); - Produções dos alunos; - Quadro branco; - Fita-cola; - Saco preto; - Retângulos de papel de impressão;</p>	<p>Comentário [PF19]: Gosto da sequência e do gráfico</p>
<p>Área curricular: Oferta complementar Tecnologias de Informação e Comunicação Domínio: Informação Objetivos: - Comunica e interagir com outras pessoas, usando, com o apoio do professor, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona e respeitando as regras de conduta subjacentes.</p>	<p>15h35-15h45 (10')</p>	<p>Atividade: <i>Comunicando em rede.</i> Estratégias: - Análise das informações a constar no blogue da turma, <i>Laços e nós</i>, relativas às atividades desenvolvidas ao longo da semana. Integração das mesmas no blogue da turma, <i>Laços e nós</i>. - Leitura dos comentários às publicações no blogue da turma. Os alunos serão estimulados a ler.</p>		

	15h45-16h00 (15')	<ul style="list-style-type: none"> - Arrumação do material escolar. Auto e hetero avaliação do comportamento dos alunos e respetivo registo. - Distribuição da folha de tarefas de casa e da folha de tarefas com a família. - Lanche da tarde na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de tarefas (Cf. Anexo S); - Folha de tarefas com os encarregados de educação (Cf. Anexo T). 	
--	-------------------	--	--	--

Anexo 2A.V - Narrativa Colaborativa

Díade: Anabela Rodrigues da Silva e Helena Margarida Ferreira da Silva
Orientadora Cooperante: Ana Magalhães
Escola/Agrupamento: Centro Escolar de Corim - Agrupamento de Escolas de Águas Santas

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: A turma, em geral, demonstra dificuldades acentuadas no que reporta à motricidade fina e à representação gráfica em suporte desenho, bem como respetiva coloração.

Data: Primeiro mês de prática pedagógica supervisionada.

Comentário da díade	Comentário da orientadora cooperante
Atualmente, afigura-se essencial refletir sobre os discursos e as práticas de articulação entre Educadores de Infância e Professores, para que a transição entre ciclos se revele um processo harmonioso, promotor da sequencialidade, do ensino e da aprendizagem. Tal conceção encontra-se plasmada no discurso oficial, nomeadamente através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) posteriormente alterada, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que, no artigo 8º, ponto 2, acentua a importância da articulação entre ciclos e prevê que se deve contemplar “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva	A turma é constituída por 21 alunos, tendo todos frequentado a educação Pré-escolar, sendo que 8 transitaram do JI de Corim e os restantes de uma instituição privada. Desde logo notei algumas “lacunas” nas competências que eu perspectivava para os alunos que ingressam no 1.º ano do 1.º Ciclo. Na sua maioria eram crianças que manifestavam comportamentos “impróprios” para uma sala de aula, ou seja, que não se sentavam, não escutavam, não aguardavam a vez para falar, cujo tom de voz era exageradamente alto, que se “cansavam” facilmente, que encaravam esta nova etapa ainda como “brincadeira”. Além disso, não gostavam de desenhar nem de pintar e de-

Comentário [PF1]: Anabela e Helena,

Gostei muito da vossa narrativa, pois selecionaram um assunto polémico, muito valorizado nos normativos legais e, por conseguinte, pelos agrupamentos de escola e equipa de avaliação externa.

A narrativa está muito bem escrita, com uma reflexão crítica curiosa, pelo que revela que foi útil para a vossa vida profissional. Relewa a importância da estrutura deste mestrado ao propiciar feedback de contextos distintos, como uma mais-valia para a tomada de decisões futuras ao nível curricular e pedagógico. Assim, esta compreensão do real alcança uma expressão que se entrecruza com fenómenos de políticas educativas que também vos interessa refletir.

de unidade global do ensino básico”.

Não obstante tal discurso, nos contextos reais de prática pedagógica não verificamos uma preocupação tão exacerbada no que concerne à articulação efetiva entre os diversos níveis de educação ou ciclos. Denota-se uma preocupação na realização de atividades conjuntas, contudo as mesmas tendem a não apresentar fases de preparação conjuntas, resumindo-se a uma apresentação do resultado final.

Neste seguimento, considerando os contextos educativos onde realizámos a prática pedagógica, verificámos que a articulação tende a ser diminuída pela carência de conhecimento do currículo de cada nível de educação ou ciclo.

Com efeito, a formação de Professores com habilitação para a docência em dois níveis de educação, a saber Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se profícua, uma vez que a mesma possibilita um conhecimento amplo do currículo desenvolvido nos níveis de educação elencados.

Relativamente ao contexto educativo onde nos encontramos a desenvolver a prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, equacionamos que a articulação entre os níveis de educação tendeu a ser reduzida. Tal perspectiva funda-se na novidade que o 1.º Ciclo configurou para a generalidade da turma, evidenciada tanto no seu discurso como na sua postura.

Parece-nos importante mencionar que a turma advém de contextos diferenciados, uma vez que a maioria frequentou uma instituição privada na valência da Educação Pré-Escolar, e os restantes

monstravam imensas dificuldades quando tinham que o fazer. Os seus desenhos eram muito incompletos, especialmente a figura humana, não pintavam dentro dos limites, nem respeitavam as cores dos objetos reais. Também recortavam e colavam com imensa dificuldade. Verifiquei, ainda, que nunca tinham amassado nem modelado ou feito digitinta, por exemplo. Tenho a referir que isto se verificava mais nas crianças que vinham da instituição privada, as quais manifestam um bom nível de cultura geral e são mais participativas, oralmente.

Aqui se denota que, em cada grupo, as respetivas Educadoras valorizaram e trabalharam competências diferentes, ambas sem dúvida importantes, mas que têm que coexistir.

Hoje em dia a articulação entre ciclos é um tema em destaque pela necessidade de implementar espaços colaborativos e de intercâmbio entre os diversos níveis de escolaridade, para que as transições entre si se tornem processos mais harmoniosos e promovam a sequencialidade do processo de ensino e aprendizagem, mas que na prática ainda não funciona. Basta referir que não tive qualquer contacto ou reunião com a Educadora da instituição em causa, nem recebi qualquer ficha ou processo desses alunos. No início do ano, nas reuniões preparatórias, insisti na marcação de uma reunião, mas nunca se mostraram disponíveis. Relativamente às crianças que frequentaram o JI de Corim, essa articulação fez-se, muitas vezes, de forma espontânea, fruto da proximidade geográfica, visto que funciona no mesmo edifício, havendo, por isso, contacto diário

frequentaram o Jardim de Infância do Centro Escolar de Corim. Neste sentido, denota-se que os alunos provenientes da instituição privada tendem a apresentar dificuldades similares, permitindo-nos considerar que algumas das competências não foram consolidadas. Por outro lado, os alunos que frequentaram a Educação Pré-Escolar no Centro Escolar de Corim, demonstram um desenvolvimento mais acentuado de tais competências. De salientar, que através do nosso discurso não pretendemos questionar o trabalho desenvolvido por qualquer profissional de educação, limitando-nos, apenas, a inferir perante o que observamos, contemplando sempre a individualidade de cada criança.

De acordo com o diálogo estabelecido com a professora cooperante verificámos que a mesma não detinha qualquer informação acerca dos alunos provenientes da instituição privada. Caso tal se verificasse, a mesma poderia planificar a sua ação, tendo em consideração tais aspetos. Desta forma, a planificação foi elaborada tendo em conta as competências que a orientadora cooperante perspetivava que as crianças já tivessem desenvolvido.

Com efeito, não pretendemos que o Professor de 1.º Ciclo se demita da sua função, uma vez que poderiam existir crianças que não frequentaram a Educação Pré-Escolar. No entanto, perspetivando as particularidades da turma, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem teria sido mais profícuo, se a orientadora cooperante tivesse acesso à ficha individual de cada aluno, tendo como horizonte o desenvolvimento holístico de cada criança. Efetivamente, “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados

com a Educadora o que facilitou o envolvimento em projetos comuns. Além disso, em conversas informais, fomos dialogando sobre o que cada uma trabalhava na sua sala e até se deram sugestões sobre aspetos que se consideraram importantes para que a sequencialidade e continuidade se fizesse com o mínimo de impacto nos alunos que transitariam para o 1.º Ceciclo. Realço o facto de, apesar de ter tido carácter informal, no final do ano letivo anterior eu e a Educadora dos alunos que recebi nos termos reunido para me ser dado a conhecer o percurso de cada um, o que em muito me ajudou na medida em que fiquei a conhecer mais rapidamente as características de cada um.

Quanto à articulação regulamentada, que advém de imperativos legais, penso que ainda é ineficaz. Este ano, resultou numa reunião em junho com Professores do 4.º ano e Educadoras do Agrupamento. Como é evidente, já fora do tempo, quando já não havia hipótese de efetivamente se articular, ou seja, de em conjunto, definirmos quais os conceitos e competências que consideramos mais importantes trabalhar. Em setembro reunimos novamente para elaborar as fichas diagnóstico e em dezembro para avaliarmos os resultados obtidos pelos alunos. Estes encontros foram positivos na medida em que serviram para refletir e melhorar os aspetos que falharam neste ano letivo.

Nota-se, neste Agrupamento, um esforço evidente para que cada vez mais a articulação funcione e que não se limite a uma ida à sala do 1.º Ciclo ouvir uma história, ou participar

com os anteriores e perspetivarem os posteriores”, considerando que a criança é detentora de um conjunto de saberes adquiridos através das suas vivências (Aniceto, 2010, p.72).

Com efeito partilhamos da conceção de Zabalza (2004), citado por Cruz (2008, p.74) ao afirmar que “a ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade”, ambicionando-se, deste modo, que exista uma ligação entre os diferentes níveis de educação e ciclos, considerando que se trata de um processo de complementaridade, pois pretende-se que cada novo ciclo tenha em conta as aquisições das crianças, considerando que “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead,1981, citado por Marchão, 2002, p.34).

Em suma, enquanto futuras profissionais de educação perspetivamos que a articulação efetiva entre níveis de educação e ciclos configura uma tarefa complexa exigindo empenho tanto dos Educadores de Infância como dos Professores. Enquanto gestores do currículo cabe aos mesmos estabelecer pontes, comunicando em equipa, de modo a promover um processo de transição tendente-naturalmente natural, não colocando em causa o sucesso educativo e pessoal das crianças. Com efeito, é necessário encontrar estratégias facilitadoras da articulação, uma vez que as mesmas permitem investigar temáticas comuns, estreitando laços e limando arestas potenciadoras da diminuição dos distanciamentos existentes (Aniceto, 2010).

num número para a festa de natal. Estamos todos cientes de que é fundamental para o aumento do sucesso educativo.

Perante as “lacunas” que referi, a diade de estudantes estagiárias tem planeado as suas ações tendo em conta estes aspetos, apresentando aos alunos desafios e tarefas que colmatem as suas dificuldades a nível da motricidade fina, do desenho e pintura e que lhes despertem o gosto por este tipo de atividades.

Diariamente são-lhes propostas tarefas que impliquem pintura, recorte, colagem, desenho e modelagem em diferentes suportes e materiais. Também são implicados os pais em tarefas de fim-de-semana para os envolver e para que incentivem os filhos. A criação de um blogue da turma onde são expostos os trabalhos também tem resultado, pois todos querem que o seu trabalho lá seja colocado.

Constato que a formação em Educação Pré-escolar que as alunas estagiárias possuem tem-se revelado muito proveitosa, uma vez que esses conhecimentos lhes permitem atuar de forma a contornarem as dificuldades que se lhes apresentam.

Referências sitográficas:

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1428>, em 30/11/2013.

Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1029/1/2009001015.pdf>, em 30/11/2013.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, n.º 26.

Documentação Legal:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior. Diário da República n.º 166/2005 – 1.ª Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 2A.VI – Exemplar de Narrativa Individual (dezembro e janeiro)

3.º Narrativa individual

A formação inicial de professores compõe uma etapa fundamental, na medida em que, influi intimamente no seu percurso futuro, quando sustida por uma firme formação ao nível ético, cultural, pessoal e social (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p.127). Com efeito, o modelo de formação reflexivo, atualmente aceite, pressupõe a integração consonante da prática e dos referentes teóricos, conduzindo os formandos à constante reconstrução dos saberes, moderando a separação entre teoria e prática, uma vez que “assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (*ibid*, p.28). Neste âmbito, a composição, análise e discussão de narrativas, tanto em contextos de formação inicial como contínua, permite refletir partindo de experiências singulares que assim se tornam acessíveis aos outros (Ribeiro & Moreira, 2007).

Deste modo, o desenvolvimento da prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico potenciou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, através do novo paradigma de formação de profissionais de educação, privilegiando a partilha de experiências, num contexto de enriquecimento mútuo. Efetivamente, tal contexto potenciou a substituição do nervosismo, referenciado na primeira narrativa, pela serenidade e sentimentos profícuos referenciados na segunda narrativa, ampliados pela experiência decorrente das várias semanas de observação e intervenção pedagógica. As verbalizações dos alunos e as suas atitudes tenderam a confirmar, ainda mais, a minha esperança relativamente à Educação, considerando que se trata de uma profissão gratificante, onde se age ao nível do desenvolvimento humano, recebendo recompensas **inimagináveis**, a aprendizagem e a realização.

Assim, reconheço que o último mês de prática pedagógica se afigurou essencial para o desenvolvimento da minha autonomia pedagógica e consciência das minhas potencialidades, decorrentes do espaço de reflexão gerado pela equipa educativa. Similarmente, equaciono que configurou um espaço essencial ao desenvolvimento de uma relação de segurança com os alunos, onde senti que os mesmos se dirigiam a

Comentário [PF1]: Parabéns, Helena. A sua narrativa revela o seu crescimento relativamente à capacidade crítico-reflexiva da prática pedagógica. A satisfação final, fruto de decisões ao longo desses meses de experiência, permite-lhe a sensação de realização profissional que vai estimular a sua vontade de lecionar no 1º CEB. Assim, o poder de reflexão sobre a prática (atividades, estratégias, recursos, relações, afetos...) possibilita momentos formativos e de avaliação do real que a ajudam a construir a sua forma pessoal de ser professor no 1º Ciclo.

Comentário [PF2]: Não tem nº página

Comentário [PF3]: Referir o tipo de competências

mim, com vista à partilha tanto de sentimentos, como de ansiedades. De salientar o desenvolvimento de uma relação mais próxima com os encarregados de educação, no que concerne à partilha das suas ansiedades e das suas conceções relativamente ao trabalho desenvolvido pelas estagiárias, quer através de correio eletrónico e do blogue, quer pessoalmente. Assim, a participação na reunião de avaliação permitiu, ainda que num momento tardio, interagir com todos os encarregados de educação pessoalmente, partilhando informações pertinentes.

No que respeita à primeira semana de desenvolvimento da prática pedagógica, a mesma, ficou marcada pelo surgimento de um desafio pessoal. Assim, não obstante o facto de considerar que a Escola não deve veicular valores religiosos, perspetivo que deveria ter em consideração as sugestões da orientadora cooperante nesse sentido, no que respeita à planificação. Assim, refletindo sobre a ação, reconheço que a opção pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas de análise da perspetiva histórica da época natalícia, evitando veicular valores religiosos, se revelou profícua (Alarcão, 1996). Através das mesmas, os alunos viram valorizados os seus conhecimentos prévios, considerando que todas as crianças professavam a religião católica. Concomitantemente, tenderam a sentir-se mais contextualizadas aquelas que não detinham tais conhecimentos, criando-se um espaço de partilha, no qual configurei a moderadora e orientadora do ato comunicativo. Deste modo, tratou-se de uma abordagem mais reflexiva, potenciadora da criação de novas conceções relativas à necessidade de receber presentes e à tipologia de presentes desejados. Analogamente potenciou a partilha de sentimentos entre os alunos, através da construção da árvore dos sentimentos, e com os encarregados de educação, através do blogue, sob a forma de um acróstico.

Neste âmbito, reconheço que o desenvolvimento de atividades pedagógicas onde se encontravam subjacentes valores de uma outra religião, revelou-se um desafio complexo. Todavia consciencializei-me que o mais importante não eram os meus valores, sendo imperioso que estes fossem colocados em segundo plano. Com efeito, perspetivo que devo ter sempre presente o código de Deontologia Profissional, configurando o mesmo uma ferramenta de orientação das práticas educativas, potenciando a adoção de uma postura crítica, tal como defende Baptista (2011). Atualmente, tenho consciência dos desafios inerentes à profissão à qual me candidato e a certeza, ainda

maior, que o primado está no interesse dos alunos, no apoio ao seu desenvolvimento integral.

Analogamente, perspetivo que uma das minhas necessidades residiu na construção de grelhas de avaliação formativa, de modo a complementar os dados recolhidos através da observação direta. Efetivamente, perspetivo que o processo de reflexão gerado pela avaliação dos alunos potenciou a planificação de atividades pedagógicas mais conscientes e contextualizadas, coerentes com as necessidades dos alunos, contemplando, igualmente, os seus interesses (Diogo, 2010).

Do mesmo modo, outras das necessidades experienciadas reportou-se à valorização dos comportamentos adequados apresentados pelos alunos. Neste sentido, refletindo, a equipa educativa selecionou uma estratégia complementar ao registo na lagarta do comportamento, a partilhar com os encarregados de educação, através da atribuição de medalhas. Perspetivo que tal estratégia potenciou uma ampliação da motivação dos alunos nas atividades pedagógicas, perceptível tanto na sua postura, como através das suas verbalizações, equacionando que o seu empenho tendeu a ser reconhecido de uma forma diferenciada. Ainda, no que concerne ao registo do comportamento, através do processo de reflexão, a equipa educativa optou por não iniciar o desenvolvimento de uma nova metodologia de partilha do mesmo com os encarregados de educação, através do recurso *ClassDojo*. Porém reconheço que a partilha do recurso, tal como outros, com a orientadora cooperante se apresenta profícua, plasmando o paradigma educativo segundo o qual me encontro a formar.

Neste seguimento, perspetivo que a mobilização das tecnologias de informação e comunicação auxiliaram e potenciaram o enriquecimento criativo da minha prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da literacia digital de todos os atores educativos. Atualmente as crianças encontram-se rodeadas de tecnologia, de modo que a escola tem que responder aos desafios com os quais é confrontada. Com efeito, tal como defende Perrenoud (2000, p.125), a mesma não pode ignorar o que se passa no mundo, considerando que as tecnologias de informação e comunicação “transformaram espectacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”. Assim, reconheço que o modelo de formação no qual me encontro a ser formada tende a preparar-me de um modo privilegiado e dife-

renciado para o futuro. Considero que as ferramentas partilhadas tendem a capacitar os futuros profissionais de proficiências, no que concerne à gestão curricular, que se coadunem com as exigências dos contextos reais de trabalho, através da estimulação da criação de esquemas flexíveis de atuação e de pensamento.

Efetivamente, equacionado que o desenvolvimento de duas atividades pedagógicas englobando videoconferências, através do recurso ooVoo, estabelecidas pelo par pedagógico com a turma do 1.ºB da mesma instituição e com as turmas do 1.º B e 1º D da Escola Básica de Moutidos, se revelou profícuo. Tal sustenta-se na possibilidade de explorar as potencialidades da ferramenta que aproxima espaços físicos diferentes permitindo a cooperação e partilha de atividades de turmas geograficamente distintas, bem como avaliar a atividade desenvolvida, através da criação de um espaço de reflexão e do registo, através do desenho. Considero que o facto de a atividade pedagógica ter sido desenvolvida em dois momentos diferenciados potenciou a integração das potencialidades da ferramenta, evidenciando-se uma atividade tendencialmente significativa para os alunos, dedutível através das suas verbalizações.

Analogamente, a mobilização de ferramentas como o Tagxedo, o Prezi, JClic, HotPotatoes, Ovation e Pixton “ajudam a construir conhecimentos ou competências” considerando que “tornam acessíveis operações ou manipulações impossíveis ou muito desencorajadoras se reduzidas ao papel e lápis”, através do desenvolvimento de uma pedagogia criativa (*idem*, p.133). Considero que se trata de recursos com potencialidades alargadas, equacionando que permitem mobilizações diferenciadas tendo em consideração os diferentes objetivos pedagógicos subjacentes. Com efeito, a mobilização de tecnologias de informação e comunicação potenciou um processo de investigação relativo à pesquisa de tutoriais de auxílio à exploração dos diferentes recursos, essencial para o desenvolvimento consciente das atividades pedagógicas. Assim, os mesmos têm contribuído para a articulação entre as várias áreas curriculares, considerando que o saber não pode ser perspectivado como compartimentado ou estanque, uma vez que os conteúdos não devem ser desenvolvidos isoladamente, tal como defende Aniceto (2010). Similarmente a sua mobilização permitiu o apoio mais individualizadamente aos alunos com dificuldades mais evidentes, contudo sem descorar o acompanhamento à turma. Trata-se de uma necessidade cada vez mais visível ao nível da

Comentário [PF4]: personalizado

área curricular de Português, tendo em consideração as orientações da professora cooperante no que concerne à não diferenciação dos alunos ao nível das atividades pedagógicas desenvolvidas. Não obstante, afigura-se premente a diferenciação ao nível do acompanhamento de determinados alunos, considerando, tal como defendem Gaspar & Roldão (2007, p.130) a diferenciação curricular engloba um “conjunto de ações curriculares a diferentes níveis (...) deliberadamente orientadas no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens”. Com efeito, partilho da conceção de Allan & Tomlinson (2002) ao defenderem a ideia de que a diferenciação não remete tanto para o perfil do aluno como do professor, através da sua capacidade de resposta aos problemas, configurando uma resposta pró-ativa do professor face às necessidades de cada aluno.

Neste sentido, perspetivo que a valorização dos interesses tende a estimular os alunos, o que deve ser equilibrado tendo em conta as necessidades dos mesmos. Deste modo, reconheço que atender ao interesse de identificação de erros se revelou profícuo, uma vez que foram ponderados tanto os interesses como as necessidades da turma, neste caso de sistematização de conteúdos, através de um processo de reflexão sobre a ação (Alarcão, 1996). Equaciono, do mesmo modo, relevante a referência à mobilização dos *media*, contribuindo os mesmo para o equilíbrio entre o real e o ficcional através da utilização de uma notícia verídica, consultada num formato eletrónico, não obstante a apresentação do formato papel (Tavares, 2000).

Outro interesse evidenciado pelos alunos, e alvo de um trabalho sistemático, localizou-se ao nível da sensibilização, estimulação e despertar para as ciências, através do desenvolvimento de atividades experimentais, permitindo alargar o espaço de reflexão alargado e progressivamente mais complexo. Assim, perspetivo que a exigência do uso de variáveis e a participação, gradual, na construção do protocolo, promoveram um processo investigativo coerente. De salientar a transição de um registo coletivo das previsões para um registo individual, bem como o empenho na utilização, gradativa, de uma linguagem cientificamente correta, não contribuindo para a corroboração de erros científicos comuns (Pereira, 1992). Neste âmbito, considero que as tecnologias de informação e comunicação se revelaram, mais uma vez, essenciais ao

desenvolvimento das atividades pedagógicas, nomeadamente através da exploração de sensores de dióxido de carbono e de som, bem como através de simuladores, salientando-se a utilização e registo dos valores reais medidos. Assim, perspetivo que o registo das diferentes atividades pedagógicas se revelou essencial, uma vez que confluuiu para a sistematização dos conteúdos lecionados, bem como configurou uma estratégia promotora da atenção dos alunos, verificando-se também no desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, considerando a necessidade de registar as informações partilhadas.

Relativamente à participação na elaboração do Plano de Trabalho de Turma, considero que a mesma confluuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da construção de documentos auxiliares da prática educativa, bem como para a ampliação do conhecimento da turma. Tratou-se de um processo colaborativo, decorrente do qual foi necessário construir um questionário, de modo a complementar o já elaborado pela orientadora cooperante, considerando o seu valor investigativo (Almeida & Pinto, 1995). Assim, equaciono fundamental que os profissionais de educação assumam um papel ativo e reflexivo no que concerne às suas práticas educativas, construindo os seus planos, de acordo com as características e necessidades dos alunos e dos contextos. Tal possibilitará uma atuação consciente e racional, plasmada nas decisões a tomar perante situações incertas ou conflituosas, alcançando, assim, o seu principal objetivo, o desenvolvimento da personalidade humana.

Com efeito, reconheço o valor incalculável do trabalho colaborativo, considerando que o mesmo influiu decisivamente no meu percurso formativo de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que esta tipologia de organização “encoraja os professores a encarar a mudança não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito na procura de aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves, 1998, p.279). Concomitantemente, considero que a colaboração promoveu o surgimento do pensamento divergente, promotor de reflexão, tal como considera Estanqueiro (2010, p.22) “é no clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações (...), respeito, confiança e apoio mútuo”.

Tratou-se de uma experiência ímpar, na qual pude tomar consciência tanto das minhas potencialidades e limitações, como da responsabilidade inigualável de contri-

buir para a educação de um ser em formação, conferindo sentido às suas aprendizagens. Revelou-se um espaço no qual senti o apoio da equipa educativa e da supervisora institucional, quer através do retorno formativo, quer através da partilha de experiências, essenciais para o enriquecimento da minha prática pedagógica. Neste sentido, as dúvidas iniciais relativas à valência na qual me sentiria mais realizada tendem a persistir, considerando a experiência vivenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em consideração o disposto anteriormente, ser Educador, professor de 1.º Ciclo e educador de infância, encerra em si um conjunto de ambivalências e complexidades, que têm de ser perspetivadas numa ótica de transformação das relações e do ambiente educativo, com vista à construção de uma identidade profissional harmoniosa. Trata-se de um processo constante de gestão de relações humanas que, em tempos de mudança, exige uma sagacidade crescente, de modo a que se verifiquem transformações efetivas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill de Portugal.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, F. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, (43-57). Porto: Areal Editores..
- Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Referências sitográficas

- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 18/01/2014 de : http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf,.
- Oliveira, M. & Vasconcelos, T. (2010). *Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante*. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. Vol. X. Nº1. Acedido em 18/01/2014 de : <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/486/1/Os%20portf%20c3%b3lios%20reflexivos%20na%20pr%20ctica%20pedag%20c3%b3gica.pdf>,.