

Orientação

AGRADECIMENTOS

O presente relatório emerge da construção de um conhecimento profissional desenvolvido num percurso de formação inicial onde se estabeleceram interações nas mais diversas dimensões: pessoais, profissionais e científicas.

Em primeiro lugar, aos meus pais, irmã e cunhado, sem os quais nada disto teria sido possível, pois constituem fortes pilares sendo o meu pilar na construção da pessoa que hoje sou.

Ao Zé, pela força, compreensão, paciência e conselhos que me deu nos momentos em que enfraqueci, na construção do presente relatório, nunca duvidando das minhas capacidades.

À minha querida prima, Ana Moita, grande professora de Inglês, que me auxiliou na tradução deste relatório.

Às minhas grandes amigas desde sempre, Catarina Oliveira e Filipa Castro, pela sua amizade, paciência e grande apoio.

Às minhas colegas da ESE do Porto, que me acolheram fazendo com que me sentisse em casa e fizeram também tornaram a minha casa na ESE do Porto.

Ao meu par pedagógico, que me ajudou na minha construção do meu perfil enquanto futura educadora/professora.

À minha querida Glória Monteiro, pela sua disponibilidade, apoio e amizade.

Às minhas colegas da Esse de Viana do Castelo, que comigo também vivenciaram grande parte das dificuldades durante o percurso da licenciatura e juntas as superamos.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto, em especial aos supervisores institucionais Doutor Manuel Neiva e Doutora Paula Flores, pelo seu apoio incondicional, pelos seus ensinamentos e reflexões partilhadas.

À Doutora Deolinda Ribeiro, pelos seus ensinamentos e pela sua preocupação e apoio quando me encontrava mais vulnerável.

Às instituições de estágio, infantário de Monfortinhos de Real que me acolheu no seio da sua bonita família e à Escola Básica de Santegãos que me ajudou a fazer “crescer” desde o primeiro dia do estágio.

Às queridas cooperantes Paula Almeida e Paula Silvestre, que proporcionaram grandes aprendizagens pela experiência transmitida, bem como às “minhas” crianças que sem elas nada seria possível, constituindo um importante e incalculável contributo foi para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Margarida e todos os elementos das equipas educativas que me auxiliaram neste percurso, pois sem elas, a ação pedagógica numa instituição Pré-escolar e numa escola de 1ºCiclo do Ensino Básico seria muito complicada de desenvolver.

Agradeço a todos pelo enorme contributo que tiveram neste meu percurso formativo!

Ao meu pai,
Que navega mares por mim.

Ao Chico Moita...
Que nunca me deixou.

RESUMO

Na sequência da realização da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCiclo do Ensino Básico, inserida no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, surge este relatório que apresenta o desenvolvimento da prática pedagógica em duas valências: em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo Ensino Básico.

Este relatório explana as bases que sustentaram as ações da mestranda nos dois estágios de qualificação profissional. Sendo essas conduzidas pelo princípio metodológico investigação-ação tornando-se relevante no desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Neste sentido, a observação, planificação, ação e reflexão foram etapas que sustentaram o crescimento formativo da mestranda nos contextos de estágio.

A mobilização e a articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, promoveram a construção de um perfil docente hábil na prática e na reflexão crítica. Deste modo, este percurso formativo permitiu a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, pela prática refletida, estimulando a construção do conhecimento. Nesta compreensão, a mestranda desenvolveu conhecimentos na utilização de instrumentos que empreendem e mobilizam estratégias capazes de motivar os alunos e de responder com eficácia à missão da escola e às exigências sociais. Porém, além desta preparação para os desafios dos contextos, o professor deve ter sempre presente a necessidade da formação ao longo da vida, no sentido de acompanhar a evolução social e geracional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, Desenvolvimento Profissional, Investigação-Ação.

ABSTRACT

Following the completion of the courses of Teaching Practice Supervised the First Basic Cycle of Education, inserted into de cycle in the Masters in Preschool Education and First Basic Cycle of Education Teaching, comes this report that presents the development of teaching practice in two valences: in Preschool Education and the First Basic Cycle of Education Teaching.

This report explains the basis on which the graduate student expounded her actions during the two traineeships of qualification. Those were conducted by the methodological principle research-action, present during the whole process, being relevant to the graduate student's personal and professional developments. In this sense, observation, planning, action and reflection or evaluation were steps that supported the graduate student training's growth in the contexts of traineeship.

The mobilization and articulation of scientific, pedagogical, didactic and cultural knowledge, promoted the construction of a skilled teacher profile in practical action and critical reflection. Thus, this formation process allowed the understanding of the process of teaching and learning practice reflected by stimulating the construction of knowledge.

This way, the graduate student has developed expertise in the use of instruments that undertake and mobilized strategies to move worlds, as this is the world that she will have to face. Beyond preparation for the challenges of contexts, the teacher must have in mind the need for lifelong training, in order to keep up with social and generational evolution.

Keywords: Preschool Education, First Basic Cycle of Education Teaching, Professional Development, Research-Action.

ÍNDICE

Índice de Anexos	vii
Lista de Abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico Concetual	
1.1. O currículo e formação docente	5
1.2. O professor e a docência: dilemas e desafios	11
1.3. O professor num contexto de mudança	19
Capítulo 2 – Caraterização Geral da Instituição de Estágio	
2.1. Caraterização do meio para perceção das carências	33
2.2. Escola debilitada, escola com necessidades	35
2.3. As necessidades que afetam as rotinas	36
2.4. A manta de retalhos - caracterização dos alunos	37
Capítulo 3 – Descrição e Análise dos Resultados Obtidos das Atividades Desenvolvidas e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação	
3.1. Investigação-ação: no desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada	41
Metarreflexão	81
Referências Bibliográficas	85
Documentação Legal e outros documentos orientadores	91
Anexos	95

Índice de anexos

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

Anexo 2 – Relatório de Estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexos 2 de tipo A (Impresso)

Anexo 2 A I – Localização de Rio Tinto em Portugal.....	95
Anexo 2 A II – Mapa de freguesias de Gondomar.....	95
Anexo 2 A III – Mapa de concelhos do distrito do Porto.....	95
Anexo 2 A IV – Fotografia do exterior da escola.....	95
Anexo 2 A V – Atelier de Plástica	96
Anexo 2 A VI – Gráfico correspondente aos Pais com/sem emprego	96
Anexo 2 A VII – Gráfico correspondente aos setores de trabalhos dos pais dos alunos	96
Anexo 2 A VIII – Gráfico correspondente à naturalidade dos alunos	97
Anexo 2 A IX – Gráfico correspondente ao número de alunos de cada sexo	97
Anexo 2 A X – Gráfico correspondente às idades dos alunos da turma	97
Anexo 2 A XI – Exemplar de Questionário dado aos alunos.....	98
Anexo 2 A XII – Gráfico correspondente às disciplinas que os alunos mais e menos gostam.....	100
Anexo 2 A XIII – Gráfico correspondente ao número de retenções por aluno	100
Anexo 2 A XIV – Gráfico correspondente ao número de alunos que frequentam o apoio sócio educativo	100
Anexo 2 A XV – Gráfico correspondente ao agregado familiar.....	101
Anexo 2 A XVI – Gráfico correspondente ao número de alunos subsidiados pelo Estado	101
Anexo 2 A XVII – Guião de observação	102
Anexo 2 A XVIII – Exemplar de grelha de registo de presenças	104

Anexo 2 A XIX – Exemplar de grelha de registo de trabalhos de casa	105
Anexo 2 A XX – Exemplar de grelha de registo de comportamento	106
Anexo 2 A XXI – Horário da turma.....	107
Anexo 2 A XXII – Organização inicial da sala de aula	107
Anexo 2 A XXIII – Organização final da sala de aula.....	107
Anexo 2 A XXIV – Organização da sala de aula para atividade dos sólidos geométricos	107
Anexo 2 A XXV – Narrativa Individual	108
Anexo 2 A XXVI – Narrativa Colaborativa.....	112
Anexo 2 A XXVII – Planificação Semanal.....	116
Anexos 2 de tipo B (em CD)	126
Anexo 2 B I - PEA	
Anexo 2 B II – Questionários preenchidos pelos alunos	
Anexo 2 B III - Grelha de registo de presenças com registos	
Anexo 2 B IV - Grelha de registo de trabalhos de casa com registos	
Anexo 2 B V - Grelha de registo de comportamentos com registos	
Anexo 2 B VI – Imagem do recurso Class Dojo	
Anexo 2 B VII – Pontuação geral da turma no Class Dojo	
Anexo 2 B VIII – Imagem Class Dojo pontos positivos	
Anexo 2 B IX – Imagem Class Dojo pontos negativos	
Anexo 2 B X – Conta dos EE no Class Dojo	
Anexo 2 B XI – Modo aleatório do Class Dojo	
Anexo 2 B XII – Cronómetro do Class Dojo	
Anexo 2 B XIII – Gráfico de barras no Class Dojo	
Anexo 2 B XIV – Registo de atividades decorridas <i>online</i>	
Anexo 2 B XV – Imagens do blogue de turma	
Anexo 2 B XVI – Autorizações para EE do blogue e Class Dojo	
Anexo 2 B XVII – Grelha de autorizações dos EE	
Anexo 2 B XVIII - Crucigrama da Princesa e a Ervilha	
Anexo 2 B XIX – Registos fotográficos da atividade da Princesa e a Ervilha	
Anexo 2 B XX – Fichas extra	

Anexo 2 B XXI – Exemplo dos jogos interativos

Anexo 2 B XXII – Registo fotográfico da atividade de construção do cubo

Anexo 2 B XXIII – Registo fotográfico da decoração da sala

Anexo 2 B XXIV – PowerPoint Moldura do 10

Anexo 2 B XXV – PowerPoint Subitizing

Anexo 2 B XXVI – Imagem do Creatly

Anexo 2 B XXVII – Vídeo dos ângulos – Escola Virtual

Anexo 2 B XXVIII – Fichas de trabalho dos ângulos realizadas pelos alunos

Anexo 2 B XXIX – Imagem com Letra da Música dos Reis

Anexo 2 B XXX - Música do Abraço

Anexo 2 B XXXI – PowerPoint com letra da música do Abraço

Anexo 2 B XXXII – Registo áudio do ensaio

Anexo 2 B XXXIII – Registo audiovisual da atuação de Natal

Anexo 2 B XXXIV – Vídeo dos desejos de Natal

Anexo 2 B XXXV – Registo audiovisual da dramatização do Adamastor

Anexo 2 B XXXVI – Registo audiovisual da dramatização do Restaurador

Anexo 2 B XXXVII – Jogo interativo da família de palavras de princesa

Anexo 2 B XXXVIII – Família de palavras

Anexo 2 B XXXIX – Atividade gramática cruzada

Anexo 2 B XL- Ficha de trabalho extra dos verbos

Anexo 2 B XLI – Registo fotográfico da biblioteca da sala

Anexo 2 B XLII- Registo fotográfico das cadernetas e poster das dinastias

Anexo 2 B XLIII – Grelha de avaliação formativa das cadernetas

Anexo 2 B XLIV – Vídeo e fotografias da atividade da peça de teatro

Anexo 2 B XLV – Ilustrações do protótipo do meio de transporte

Anexo 2 B XLVI – Apresentação do protótipo do meio de transporte

Anexo 2 B XLVII – Instrumento de avaliação formativa da atividade

Anexo 2 B XLVIII – Cruzeiro da Lusofonia

Anexo 2 B XLIX – Jogo das Bandeiras

Anexo 2 B L – Vídeo da atividade Pontos do Mundo

Anexo 2 B LI – Lista de regras da sala

Anexo 2 B LII – Imagem da lista de regras da escola expostas no
blogue

Anexo 2 B LIII - Imagem da lista de regras do blogue

Anexo 2 B LIV – Narrativas Individuais

Anexo 2 B LV – Planificações Semanais da mestranda com
comentários

Anexo 2 B LVI – Planificações Semanais da mestranda reformuladas

Anexo 2 B LVII – Comentários dos alunos sobre o uso das TIC e das
práticas da mestranda).

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEC** – Atividade de Enriquecimento Curricular
- CEB** – Ciclo de Ensino Básico
- CP** – Comboios de Portugal
- CPCJ** – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- EE** – Encarregados de Educação
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- INE** – Instituto Nacional de Estatística
- PEA** – Projeto Educativo de Agrupamento
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PT** – Projeto Turma
- PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada
- PSP** – Polícia de Segurança Pública
- STCP** – Serviços de Transportes Coletivos do Porto
- TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritário
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TPC** – Trabalho Para Casa
- UC** – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), a qual está integrada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB). Este documento emerge com o objetivo de qualificar a mestranda para a obtenção de grau de mestre, habilitando para a docência nos dois contextos supracitados. Assim, este relatório descreve a essência de um trabalho desenvolvido pela formanda durante o seu processo formativo. Porém, como a PPS realizou-se em diferentes calendarizações, nos dois contextos, dividindo o relatório em duas partes, sendo que a parte correspondente a PPS em EPE encontra-se anexado em suporte digital (cf. Anexo 1: Relatório de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar) e a parte respeitante à PPS no 1ºCEB segue no presente documento (cf. Anexo 2: Relatório de Qualificação Profissional no 1ºCiclo do Ensino Básico).

Este mestrado desenvolveu-se num processo contínuo que visava o aprofundamento de conhecimentos obtidos durante o primeiro ciclo de formação, na Licenciatura em Educação Básica; fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber fazer, saber ser e saber transformar, necessárias na concretização da ação educativa; proporcionar a construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de indagação numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional; potenciar o desenvolvimento de capacidades inerentes às estratégias de construção profissional reflexiva e investigativa sobre as práticas, que possibilitem a tomada de decisões em contextos de incerteza e complexidade da prática docente; promover a consciencialização dos papéis e funções inerentes aos professores/educadores do futuro; fomentar a construção de conhecimentos para conceber, elaborar e desenvolver projetos educativos e curriculares nos campos da ação; desenvolver processos que permitam a autoanálise e auto consciencialização dos níveis de desenvolvimento para reformular o pensamento e a ação; saber pensar e agir segundo estratégias pedagógicas

diferenciadas, visando a inclusão de todos os elementos do grupo/turma, conforme Complemento Regulamentar Específico de Curso (Escola Superior de Educação, 2011, anexo 1, artigo 2.º). Estes objetivos e pressupostos, assim como o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, que preconizam o “perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB”, orientaram a mestrandia no desenvolvimento de competências ao longo da PPS, quer pessoais, quer profissionais.

O processo de desenvolvimento formativo da mestrandia, foi sustentado segundo a metodologia investigação-ação, numa prática reflexiva transversal a todas as etapas: observação, planificação, ação e avaliação, que serão referidas constantemente no presente relatório. Assim, segundo Day (1999, citado por Garcia, 2009, p.10), o desenvolvimento profissional docente é um processo

mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

É importante referir que a PPS foi desenvolvida em colaboração, quer com os supervisores institucionais da ESE IPP, quer pela díade de formação, quer pelas orientadoras cooperantes, e os agentes educativos dos contextos, o que permitiu à mestrandia ter sempre um acompanhamento para o trabalho desenvolvido nas instituições. Neste sentido, importa referir os contextos onde se desenvolveram os estágios, a PPS em EPE foi desenvolvida na sala dos cinco anos do Infantário de Monfortinhos de Real, entre os meses de fevereiro e junho de 2013, enquanto a PPS no 1ºCEB, decorreu entre os meses de outubro de 2013 e janeiro de 2014 na Escola Básica de Santegãos, do agrupamento de Escolas de Pedrouços-Maia, na turma D, do 4.º ano. Ambos os estágios contaram com a duração de 210 horas presenciais, sendo os dias de estágio semanais de quarta a sexta-feira.

Desta forma, este relatório apresenta e documenta todo o processo formativo e evolutivo da mestranda, organizado em três capítulos principais:

O primeiro capítulo trata os pressupostos teórico-conceituais intrínsecos ao âmago da sua prática.

O segundo capítulo caracteriza geral e especificamente o contexto no qual a mestranda desenvolveu a sua PPS no 1.º CEB, assim como os elementos da turma, sendo este um capítulo fundamental para compreender as estratégias delineadas no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo, o leitor encontrará uma descrição refletida sobre a análise das atividades desenvolvidas pela formanda e possíveis sugestões de alteração das mesmas. De forma, a que a mestranda transforme e melhore as suas práticas futuras, espelhando, assim momentos de reflexão e de ação.

Finalmente na metarreflexão, a mestranda elabora uma reflexão alargada sobre ambos os contextos, nos quais desenvolveu a sua prática, explanando o crescimento profissional e o impacto que a PPS proporcionou no seu crescimento, enquanto futura profissional de educação.

Em seguida, será apresentada a lista de referências bibliográficas utilizadas na elaboração deste relatório de qualificação profissional, entre as quais surgem algumas de pesquisa autónoma e, outras facultadas pelos docentes da ESE IPP. Estas foram surgindo ao longo das aulas e a partir de sessões de orientação tutoriais, sendo que contribuíram para a formação teórica que sustentaram o presente relatório.

No que se refere aos anexos, são documentos significativos para a compreensão do trabalho da mestranda. Estes são constituídos por o anexo 1 – Relatório de estágio em EPE e o anexo 2 que se divide em duas partes, ou seja, em anexo 2 tipo A e tipo B, sendo que os A referem-se aos documentos impressos e os B aos documentos em formato digital.

Em última nota, é importante salientar que durante a realização deste relatório a mestranda compreendeu a importância da formação ao longo da vida para a recriação das suas práticas, renovação de perspetivas, por forma a adaptar-se à evolução social e aos interesses e motivações das crianças.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

Este capítulo contempla os pilares que sustentaram o quadro teórico da estagiária, em articulação com a prática, constituindo um contributo relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Assim, consciente da necessidade de uma atitude investigativa, questionadora e autónoma, propõe-se uma abordagem sustentada em diferentes perspetivas no sentido de conhecer a profissionalidade do professor no 1º CEB.

Deste modo, o capítulo será dividido em subcapítulos, ou seja, “o currículo e a formação docente”, seguidos de uma temática abrangente sobre o “professor e a docência: dilemas e desafios” e por último “O professor num contexto de mudança”.

1.1. O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

A docência tem vindo a ser padronizada de acordo com as leis e programas que deixam transparecer a evolução da sociedade.

Neste contexto, os professores voltaram a ser o centro das atenções políticas e sociais, como refere Nóvoa (1999), pelo papel fundamental do docente na formação e na construção da sociedade do futuro. A mudança exige formação e readaptação do currículo às exigências sociais, desenhando um perfil profissional abrangente com dimensões essenciais no cerne do exercício profissional docente.

Desta forma, o Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro, vem reafirmar esta ilação definindo as condições necessárias da obtenção profissional para a docência num determinado domínio, promovendo o alargamento dos domínios de habilitação conjunta para a educação pré-

escolar e para o 1.º CEB, proporcionando um duplo perfil ao docente. Este alargamento deu-se através do Processo de Bolonha e necessário com o nível de mestrado, dando ênfase ao esforço e à qualificação do corpo docente. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro, veio enfatizar a exigência de qualidade de ensino, pelo que este refere a necessidade da prestação de conhecimentos com uma prova de avaliação de competências e conhecimentos.

Atualmente, os docentes são orientados pelo “Perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico” explícito no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Neste normativo legal (art. nº3 anexo I), estão presentes as especificações necessárias para exercer a profissão docente, que “têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil”, e é referida a importância da conceção e desenvolvimento do currículo, bem como da integração deste na carreira docente. Nesta perspetiva, consta que o professor do 1.º CEB desenvolve o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. O currículo entendido como o “(...) conjunto de acontecimentos e atividades de aprendizagem através do qual os alunos e os professores negociam significados em conjunto.” (Arends, 2008, p. 12)“ e constitui “(...) a mais importante base para o planeamento, avaliação e implementação do trabalho nas escolas” (Roldão, 2009, p. 69). O currículo deve apontar os objetivos a atingir em todas as áreas do saber que, para além de fomentar a formação do professor enquanto pessoa, terá de desenvolver as suas qualidades na docência e ao mesmo tempo auxiliar o aluno a perspetivar-se enquanto ser humano. Nesta linha de pensamento, o professor não deve resumir as suas práticas a um simples “processo-resultado”.

Quanto ao desempenho do professor do 1º CEB, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto realça a importância da cooperação e colaboração dos professores, face ao desenvolvimento de projetos, da mobilização de saberes relativos aos conteúdos curriculares e à resolução de problemas. No que concerne ainda a esta organização, os professores devem desenvolver a avaliação do processo de ensino, na promoção de

métodos de estudo e de trabalho intelectual, preferencialmente usando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estimulando a autonomia do aluno e a participação ativa na construção. Este Decreto-Lei refere a fomentação, no âmbito da integração do currículo, do desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua integração na sociedade, considerando a promoção da diferenciação pedagógica.

Relativamente, às áreas do saber referidas pelo Ministério da Educação como “componentes do currículo”, estas encontram-se distribuídas de forma padronizada para que todas as escolas promovam aprendizagens igualitárias. Para tal, foram estabelecidos programas pelo Ministério da Educação e Ciência acerca dos quais Zabalza (2000, p. 17) reitera afirmando que “ (...) o Programa é necessário, na medida em que pode, e deve, constituir o meio de garantia de igualdade de todas as crianças e adolescentes no acesso ao direito à educação e ao estudo.” Segundo o autor citado (ibid; p, 14). Os programas têm para os docentes diversas funções:

“-Função de controlo. (...) ajuda o professor a verificar as aquisições dos alunos(...); - Função de comparação. (...) tranquiliza o professor quando ele necessita de comparar o que desenvolveu e conseguiu na sua aula com o que foi desenvolvido e conseguido em outras aulas; - Função de proteção. (...) dá garantias acerca das exigências que possam ultrapassar o que o próprio Programa exige, mesmo que essas exigências sejam do tipo administrativo.; -Função de contrato. (...) concretiza e torna efectivo o compromisso de trabalho do professor, definindo o que lhe é exigido oficialmente.; -Função de Profissionalização. (...) influi de maneira clara (...) no sentido a dar à formação dos professores que o vão trabalhar (...).”

Ainda no que concerne às funções referidas, existem outras relativas aos Encarregados de Educação (EE), aos alunos, às autoridades escolares, bem como ao sistema escolar educativo e aos diversos níveis escolares.

Os programas surgiram da necessidade de atualizar o documento que orientava o ensino português – Currículo Nacional do Ensino Básico – tal como proferido no Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, continha “uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais” para os docentes e além de outras imperfeições, tais

como as recomendações pouco claras. Deste modo, os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência constataram a emergência da criação de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais nos programas.

Atualmente é possível observar, como referido no Despacho n.º 10874/2012 de 3 de agosto de 2012, que as novas Metas Curriculares de Português e de Matemática do Ensino Básico que foram revistas em agosto de 2012 e junho de 2013 respetivamente.

Ainda referente aos Programas, salienta-se que o programa de Português, homologado em 2009, encontra-se a vigorar para todo o 1.º CEB. Da mesma forma, acontece com o novo Programa de Matemática, sendo este revisto em junho de 2013. Estes novos programas levam a que o professor se “recicle” e torne a sua pedagogia eficaz perante os conteúdos que terá de abordar.

Por outro lado, os Programas de Estudo do Meio, de Expressões Artísticas e Físico-Motoras não foram alvo de revisões, quando comparados com os anteriormente referidos, tendo sido as últimas alterações homologadas no ano de 1990. Contudo, é visível ao longo do Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro, que as Expressões Artísticas e Físico-Motoras foram alvo de atualização nas metas curriculares.

Estas alterações possibilitaram um grande impacto e valorização das disciplinas, sendo refletido no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho de 2013, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, a avaliação dos conhecimentos a adquirir, as capacidades a desenvolver pelos alunos e o processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, no sentido de promover a autonomia pedagógica e organizativa das escolas no que respeita à gestão curricular e outras componentes do currículo. Este Decreto-Lei promove a tomada de decisão em contexto do 1º CEB, tanto ao nível do apoio ao estudo, da oferta complementar, como da gestão dos tempos a lecionar por disciplina.

Assim, pretende-se que no 1º CEB apoiar os alunos criando tempos dirigidos à criação de métodos de estudo e de trabalho, nomeadamente ao reforço nas áreas curriculares de Português e de Matemática,

tornando-o obrigatório. Nesta perspectiva, a oferta complementar contribui para a promoção integral dos alunos nas áreas de cidadania, artística, cultural, científica e outras.

Deste modo, no anexo I do Decreto-Lei acima citado, art. 2º e 8º, estão estipuladas sete horas de carga horária mínima semanal para as disciplinas de Português e de Matemática; três horas semanais para Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras; uma hora e meia por semana para o Apoio ao Estudo e uma hora semanal para a Oferta Complementar.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º18/2011, de 2 de fevereiro, visa colmatar as dificuldades dos alunos definindo condições de funcionamento durante o estudo acompanhado, através da criação de estratégias e métodos de estudo promotores de autonomia. Desta forma, permite aos alunos desenvolver e melhorar os resultados escolares nas unidades curriculares em que demonstram mais dificuldades.

Contudo, as limitações apresentadas pelos alunos podem constituir-se de variados aspetos inerentes aos sistemas em que se integram, pois tal como elencado por Bronfenbrenner (1989, p. 191) “o conjunto de processos através dos quais as particularidades [do aluno] e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características [do aluno] no curso de sua vida” enquanto cidadão inserido num contexto. Sendo este, possivelmente, desfavorecido ou problemático tal como é referido por Tavares (1998, p. 34): “condiciona o comportamento individual ao comportamento do grupo integrando-o nos padrões culturais deste”.

Efetivamente, existem agrupamentos de escolas inseridos em contextos desfavorecidos, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), considerados “agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar” (Despacho normativo n.º20/2012, de 3 de novembro, art. n.º 2). Estes agrupamentos foram criados com a intenção educativa de criar condições que favoreçam a orientação e a transição qualificada da escola para uma vida ativa. Para tal, os alunos com dificuldades tem o direito de frequentar o apoio sócio educativo, integrado num projeto de promoção educativa.

Existem, ainda crianças e adolescentes que não têm por opção a continuidade dos estudos e possivelmente por essa razão têm comportamentos desviantes. Com a intenção de reduzir os casos de abandono escolar, o Decreto-Lei nº176/2012 de agosto de 2012 estabelece “o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 e consagrar a universalidade da educação pré-escolar a partir dos cinco anos de idade”, enquanto até à homologação deste decreto, a idade obrigatória de frequência de ensino era apenas até aos 15 anos de idade.

No que concerne à estruturação e organização escolar, foi criado um documento orientado, ou seja, o Projeto Educativo de Escola (PEE). O PEE deve “traçar as linhas mestras para o futuro da escola” (Magalhães & Alçada, 2002, p.33). Neste sentido, o corpo docente, construtor deste documento, deve perceber a estrutura da escola, enquanto instituição assim como o seu funcionamento, refletindo sobre as suas problemáticas e a partir daí definir objetivos a atingir para as solucionar. Inicialmente é feito um diagnóstico resumido da situação na qual se encontra a escola, descrevendo-se elementos relativos aos alunos (ex.: número, sexo, condição social), ao meio (ex.: equipamentos sociais), ao edifício e equipamentos, ao corpo docente (ex.: nº de professores), entre outros aspetos relevantes.

Posteriormente definem-se objetivos (ex.: metas a atingir com outras entidades e metas a atingir gradualmente ao longo de três anos) e é elaborado um plano de atividades que promovam todos os objetivos do PEE, onde se definem funções e prazos (*ibid*, 2002). Segundo o Decreto-Lei 91/2013 art.14.º de 10 de julho de 2013, art. nº 14.º1.,

“no desenvolvimento do seu projeto educativo e no âmbito do 1ºciclo, as escolas devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.”

Segundo o Decreto-lei 91/2013 art.14.º de 10 de julho de 2013, art. nº 14.º, deve ser criado o Plano de Turma (PT) que se entende como um

instrumento de ação do professor, sustentado, quer pelos programas, quer pelas metas curriculares, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais que estão definidas para os alunos do 1.º CEB. Na elaboração dos documentos referidos anteriormente, o professor desempenha diferentes papéis ao nível da docência. Tal como enunciado por Pombo (2004, p. 122), o professor encara o

“desafio às exigências e especificidades de uma conceptualização disciplinar rigorosa, [sendo este] convocado a desempenhar novas e múltiplas tarefas (animador cultural, director de turma, gestor, administrador, etc.), tarefas essas que tendem a pulverizar a sua função essencial na transmissão do saber, que desacreditam o valor e importância do trabalho insubstituível do professor”.

Neste sentido, importa explicar o papel do professor enquanto docente e quais os dilemas que enfrenta no desenvolvimento da sua formação e práticas.

1.2. O PROFESSOR E A DOCÊNCIA: DILEMAS E DESAFIOS

O professor constrói a sua formação desenvolvendo capacidades e competências inerentes à profissão docente, uma vez que “o futuro da formação é o futuro de um domínio de acção e de investigação que diz respeito ao futuro do homem.” (Honoré, 1977, citado por Estrela, 1986, p.57).

A formação dos professores é um pilar de sustentabilidade social, nomeadamente quando se vive numa sociedade do conhecimento, sendo que a educação tornou-se um recurso económico de um povo. Sabendo que há uma relação entre a formação de professores e a qualidade da educação, torna-se relevante investir nesta temática, sendo a mesma preconizada em vários Decretos-Lei, acrescentando responsabilidade ao docente.

O processo de desenvolvimento profissional docente, individual e coletivo, dá-se ao longo da carreira. Este desenvolve-se num contexto

escolar, ou seja, um espaço de aprendizagem significativo onde o professor constrói e reconstrói a sua identidade profissional.

Segundo Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido alterações, sendo que tem contribuído para uma mudança motivada pela evolução da compreensão, elevando a crucial importância na construção de processos de como aprender a ensinar. Neste contexto, acrescenta o autor, que este processo é desenvolvido a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e de experiências, para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

Assim, num contexto de mudança em que conhecimento se atualiza a cada dia, bem como a sociedade e os seus interesses se modificam a cada momento, o professor como um profissional do conhecimento, tem que necessariamente que desenvolver a sua formação reconstruindo, a cada momento, o seu eu profissional, embora consciente da influência da escola e do meio em que leciona, para conseguir dar resposta “ao direito de aprender dos alunos”, como refere (Garcia, 2009, p. 8).

Deste modo, importa clarificar o conceito de formação docente, que Altet (2000, p. 177), cita, segundo ela própria (1979), que esta formação prepara “o futuro professor a adaptar-se a todo o tipo de situações educativas presentes e futuras que encontre, a saber ajustar continuamente a sua acção a uma realidade em perpétua mutação, se é desenvolver atitudes que o tornem apto à mudança e à adaptação”, então um modelo de formação centrado na análise das práticas e das variáveis da situação pedagógica parece perfeitamente apropriado e permite também uma articulação dialética teórico-prática. Tal é comprovado por Postic (1988), num modelo de formação centrado na análise “estabelece-se uma relação de regulação entre a teoria e a prática, sendo a prática associada a uma referência teórica e a teoria confrontada com a prática”. No mesmo sentido, Shulman (1986, citado por Vilar, 1993, p. 58) defende que a formação de professores pode ser perspectivada segundo duas valências:

«formação baseada no domínio das competências», assente no modelo condutista e apoiada no paradigma do «processo-produto» e, por outro lado, a da «formação baseada na indagação e acção crítica do professor», assente no modelo sócio-

crítico e apoiada nos paradigmas «ecológico-crítico» e «simbólico-interaccionista».

Posto isto, a formação baseada apenas nos conhecimentos adquiridos e nos resultados evidenciados destes e, por outro campo, a formação construída a partir do conhecimento extraído da experiência do meio envolvente, traduz-se na mudança de paradigma, pois como constata Kincheloe (2006, p. 152)

durante gerações, muitos professores ensinaram ou foram forçados a ensinar de facto conteúdos padrão, ao leccionar o conteúdo de manuais elaborados em função do mercado. (...) Assim, os professores que ensinam um currículo construtivista crítico rigoroso têm de ser profissionais reflexivos que trazem ao acto de ensino uma consciência de múltiplos contextos.

Por conseguinte, a formação preconizada pela mestranda está assente sob o modelo “sócio-crítico”, referido anteriormente por Shulman, pois a prática de constante procura pelo conhecimento deverá conduzir à prática docente reflexiva que enfatiza a ação, bem como o meio, como fonte de conhecimento.

Neste contexto, Kincheloe (2006) considera que esta questão conduz-nos para um novo nível de pensamento e análise, dado que os educadores construtivistas, críticos, reflexivos, tornam-se capazes de discernir significados ocultos e exclusões do discurso político, da produção dos média e dos currículos escolares.

Este desafio formativo pode representar um dilema para os profissionais docentes que não procuram atualizar-se, não conseguindo, desta forma responder às novas exigências, pelo que sentem um mal-estar-docente e muitos acabam por se reformar antecipadamente, como é afirmado por Esteve (1987). Todavia, para os docentes que desejam alcançar o conhecimento adequado às mudanças, este poderá representar um desafio que se sustenta na investigação-ação e no desenvolvimento pessoal, que lhe proporcionará um perfil profissional atual da sua prática pedagógica. O “professor reflexivo” tem uma multiplicidade de instrumentos que o auxiliam no processo de investigação-ação, sendo estes para Ribeiro (2006, p. 69)

uma forma de indagação auto-reflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a acção que potenciam a auto-formação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só a práxis crítica permite, porque é informada e compreendida como uma acção social transformadora.

Ao estabelecer uma relação entre a prática e a teoria, será possível a integração de vários momentos na formação docente, ou seja, a articulação de informação, conhecimentos, saber e articulação de formação profissional e pessoal. Desta forma, torna-se possível formar profissionais inovadores através de uma reflexão individual e colaborativa sobre as práticas. Com o intuito de auxiliar esta reflexão, foi materializada uma “Espiral de Ciclos da Investigação-Ação”, pelos autores Lewin (1946), Kolb (1984) e Carr & Kemmis (1988) (citado por Bessa *et al*, 2008). Esta espiral concentra em si processos importantes que levam à constante reformulação do saber docente: a observação, a planificação, a ação, e a reflexão/avaliação.

Inicialmente desenvolve-se uma planificação flexível da ação, informada criticamente por forma a melhorar a prática atual e a permitir a adaptação de factos ou efeitos imprevistos. Em seguida, atua-se para desenvolver a planificação que deve ser intencional e estrategicamente desenvolvida. Durante a ação será feita uma observação, por forma a recolher evidências que permitam avaliar o processo e os efeitos pretendidos. Por último, é realizada uma reflexão sobre a ação desenvolvida. Esta deverá ser auxiliada por outros docentes, de modo a reconstruir significados da situação, que serão a base de uma nova planificação e desta forma, o início de um novo ciclo (Ribeiro, 2012).

Whitehead (1991, citado por Bessa, *et. al*, 2008), refere também um modelo para a melhoria da relação entre a teoria e a autoformação profissional, que se intitula como ciclo da investigação-ação. Este ciclo inicia-se com a fase de sentir e experimentar um problema, em seguida a fase na qual se procura a solução do problema, depois aquela em que se coloca em prática a solução imaginada, a da avaliação dos resultados das ações e por fim a modificação da prática à luz dos resultados.

Latorre (2003, p.36) refere que os momentos de investigação-ação durante a PPS se confrontam durante o discurso a pares e na prática em

contexto social. No momento de diálogo entre pares, é possível observar a planificação (prospetiva para a ação), referente ao primeiro passo descrito na teoria da espiral de ciclos de investigação-ação, e é considerada uma dimensão organizativa construtiva, enquanto a reflexão (retrospectiva sobre a observação) constitui-se como uma dimensão organizativa reconstrutiva. No que se refere à prática em contexto social, nesta insere-se a atuação (retrospectiva guiada pela planificação) que tal como a planificação é uma dimensão organizativa construtiva e, por último a observação (prospetiva para a reflexão), que assim como a reflexão se encaixa na dimensão organizativa reconstrutiva. Deste modo, torna-se relevante a compreensão dos conceitos abordados anteriormente, segundo Escudero (1982, citado por Zabalza, 2000, p. 47) refere que planificar

é prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano par as concretizar.

Por outro lado, Arends (2008, p. 101) refere a planificação como “um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo que os professores fazem”. Neste sentido, a planificação é um dos passos fundamentais para que a ação do docente possa “ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm que cumprir” (ibid, p. 95).

Os alunos, por sua vez devem ser motivados para as atividades, de modo a que se sintam parte integrante da escola e participantes ativos na construção dos conhecimentos. Tal como é citado por Sebarroja (2001, p. 99), no modelo pedagógico tradicional,

o espaço está pensado unicamente para a lição magistral, onde o professor explica e o aluno escuta e estuda com a ajuda do manual, com cadeiras e secretárias alinhadas e, inclusivamente, inamovíveis, para que o aluno permaneça sentado durante todo o tempo. (...) As pedagogias inovadoras, pelo contrário, tratam de construir e adaptar o espaço – tarefa em que se procura a participação dos alunos – com critérios flexíveis que facilitem a comunicação, o trabalho cooperativo e a investigação.

Nesta linha de pensamento, para que o processo de planificação decorra corretamente, é necessário que exista uma prévia recolha de informação, de modo a que a planificação não se torne desadequada ao grupo/turma ao qual se destina. Por sua vez, Estrela (1986, p. 26) profere que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes”. Da mesma forma, Fullan e Hargreaves (2000, citado por Teixeira, *et al.* 2011, p. 48) referem que

a observação de aulas deve ter o propósito de integrar-se num projecto holístico de Escola, capaz de ter como prática sistemática a construção de conhecimento, suportada por uma cultura de avaliação com carácter integrado, transversal e dinâmico, a três dimensões: a das aprendizagens dos alunos, a da organização escolar e a do desempenho do docente, contribuindo, desta forma, para que a Escola se transforme numa organização aprendente.

Para obter esta informação é necessário que exista uma observação que possamos classificar quanto à atitude do observador, quanto ao processo de observação e quanto ao campo de observação. No que diz respeito à atitude do observador, esta pode classificar-se como observação participante em que, como o próprio nome refere, o professor assume o papel de observador sem perder o seu estatuto. No que se refere ao processo de observação, este pode ser classificado como: observação ocasional, ou seja, análise de episódios que depois podem levar à observação sistemática, que é referente à análise de comportamentos regulares; por outro lado temos a observação naturalista, que é uma observação pouco seletiva, contudo o observador deve ter em atenção a sua análise continuada (Estrela, 1986). Este processo apresenta vantagens, que segundo Zabalza (2000, p. 252) este “permite avaliar aspectos do processo didáctico não abordáveis por outros meios (...) [assim a observação constitui] uma técnica de avaliação muito flexível”.

Por outro lado, reforça-se que a reflexão é outro processo fulcral, inserido nesta espiral de ciclos de investigação-ação, bem como em toda a prática docente que nela está incluída. É a partir deste processo de investigação-ação que surgem os conceitos de “pensamento reflexivo”

defendido por Dewey (1959) e de “prática reflexiva” defendido por Schön (1989).

Neste raciocínio, o agir profissional traduz-se nas competências essenciais de conhecimento na ação. Como refere Alarcão (1996, p. 16) “o conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada.” Desta forma, a reflexão é crucial para que o docente desenvolva a sua prática de uma forma consciente e transformadora. Contudo, Arends (2008, p. 28) refere que todo este processo não é fácil, uma vez que “é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos”.

Neste sentido, Schön (1989) (citado por Alarcão, 1996) refere três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, por último a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação decorre no momento da própria ação, enquanto se reconstrói mentalmente a ação para tentar analisar retrospectivamente, representando esta a reflexão sobre a ação. A reflexão sobre a reflexão na ação, é o processo mental que nos auxilia na compreensão de futuros problemas ou na descoberta de novas soluções, ou seja, é um processo de autoconstrução pessoal, na medida em que calculamos o que acontecerá segundo os nossos atos, revelando desta forma a presença da autorreflexão.

Para que a prática docente se torne num momento de reflexão mais completa deve-se proporcionar a “partilha e discussão destas reflexões sobre as práticas com outros colegas [que] acabava por se alcançar uma compreensão colectiva de um determinado fenómeno ou situação.” (Torres, O’Cadiz, & Wong, 2003, p. 129).

Deste modo, existem instrumentos que auxiliam esta reflexão tais como: as narrativas individuais e colaborativas, as reflexões em díade e tríade entre outros. No que diz respeito às narrativas individuais e às narrativas colaborativas, estas auxiliam na reflexão diária, pois “enquanto modo de compreensão das histórias de vida, nossas e dos

outros, ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). Por sua vez, as reflexões em díade e tríade permitem a discussão e partilha de momentos considerados oportunos e estas podem levar a uma melhoria das ações com consequente inovação ideológica, ou seja, tal como é mencionado por Sebarroja (2001, p. 131)

a formação contínua mais sólida e frutífera é aquela que se aprende a partir da reflexão sobre as práticas inovadoras, que obriga a modificar os posicionamentos originários sobre as concepções de ensino e aprendizagem, onde a vivência provoca a reflexão e, por sua vez, apoia-se na vivência e, afinal de contas, comporta uma mudança pessoal, ideológica e profissional.

Por último, e não menos importante, temos o processo de avaliação que, segundo Ferreira e Santos (2007, p. 61), pode ser ambivalentemente perspectivado:

- A. A avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (desenvolvimento dos conteúdos curriculares em função da progressão de aquisições dos alunos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa).
- B. A avaliação enquanto conjunto de técnicas de que o professor dispõe para detectar os pontos fortes e fracos dos alunos a partir desse conhecimento elaborar estratégias de ensino consonantes com os dados colhidos.

Perante isto, é importante debruçar este parágrafo sobre o ponto A. visto que, como é referido no Decreto-lei n.º94/2011 de 3 de agosto de 2011, no art. n.º 13, “a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” e tem papéis cruciais no desenvolvimento dos alunos, assim como nas estratégias a serem tomadas pelo docente.

A avaliação diagnóstica é a avaliação inicial utilizada pelo docente de modo a que este possa aferir o patamar no qual os alunos se encontram, os saberes e dificuldades que estes detêm e, desta forma, poder construir um PT adequado. Por conseguinte, a avaliação formativa é uma avaliação contínua, que como refere Arends (2008, p. 211) “as avaliações formativas são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências

prévias dos alunos para ajudas à planificação”. Da mesma forma Scallon (citado por Abrecht, 1994, p. 31) acrescenta que “

a avaliação formativa é um sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes, no decorrer de um programa de estudos ou de um curso, informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem [...] A avaliação formativa tem por objectivo detectar as deficiências ou as eventuais dificuldades da aprendizagem.

Para terminar, existe a avaliação sumativa, cuja “ finalidade é resumir o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor perante um conjunto de objectivos de aprendizagem” (*ibidem*).

Em suma, este cenário representativo dos modos de atuar do professor para responder aos desafios de uma profissão relacional e complexa, numa sociedade dinâmica e exigente, releva a importância de refletir sobre o professor num contexto de mudança.

1.3. O PROFESSOR NUM CONTEXTO DE MUDANÇA

O docente na busca de se manter atualizado, acompanhando a sociedade em que se encontra integrado deve refletir sobre qual o tipo de educação que pretende desenvolver, pois “a educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada. Ao contrário desta, a práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada e reflexiva.” (Moacir, 1998, p. 31)

Antes de tudo, é importante concretizar o sentido das palavras aprendizagem e ensinar, de modo a aferir a essência da profissão docente. Segundo Roldão (2009, p. 14),

a aprendizagem é um fenómeno complexo que ocorre, no ser humano inserido em contextos sociais, praticamente em permanência ao longo da vida, por força das interações com esses contextos. No caso da aprendizagem curricular escolar, modalidade de aprendizagem de que aqui nos ocupamos, trata-se de um tipo particular de aprendizagem que pode designar-se por “aprendizagem sustentada

por ensino” o que implica uma intencionalidade e uma condução orientada do processo.

Por sua vez, Arends (2008, p. 12) acrescenta que “a aprendizagem é uma actividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interacção entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”. Pode-se constatar que a aprendizagem pode ocorrer na escola, como fora desta.

Por outro lado, ensinar por sua via, é “entendido como acção especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém, é em si mesmo uma acção estratégica, já que requer que se planeie a acção adequadamente de forma a alcançar, para cada aprendente, a aprendizagem pretendida.” (ibid. p. 67). Todavia, Ferry (1974, citado por Altet, 2000, p. 13) diz que “ensinar é, antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recebida pelos alunos em condições em que eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la.”

O professor tem o papel e o dever de guiar o aluno por novos caminhos e ensiná-lo a escolher as melhores direcções para o destino que pretende, tal como é referido por Savater, Castillo, Crato, & Damião (2010, p. 28) “o professor tem de ajudar as [crianças] a organizar essa informação, [combatendo as dificuldades fornecendo-lhes] instrumentos cognitivos que lhes permitam tornarem-na benéfica”. Ainda, segundo Zabalza (2000, p. 279), diz que o papel de um bom professor não consiste atualmente em ter boa vontade, em querer muito aos seus alunos, em criar um clima agradável de aula, mas sim ter que ensinar muito, ter que desenvolver ao máximo um trabalho eficaz e rentável cognitivamente para os seus alunos. Deste modo, deve abordar com eles todos aqueles espaços do conhecimento, que lhes permitam entender melhor e participar de maneira adequada, e igualitária socialmente, no contexto social, cultural e profissional dos nossos dias. Contudo, ainda nos deparamos com visões conservadoras camufladas de construtivistas, no qual é constatado que

encher as aulas de computadores, realizar visitas ao meio envolvente, cultivar uma horta ou realizar ateliers são, com frequência, meros desenhos que adornam a

paisagem escolar, mas que não modificam em absoluto as concepções sobre o ensino e a aprendizagem instaladas no mais rânco conservadorismo (Sebarroja, 2001, p. 17).

Efetivamente Flores, Peres e Escola (2009, p. 5777) realçam que o “(...) simples uso da tecnologia não provoca inovação, não converte em melhores professores nem em melhores resultados dos alunos. É o que quando se usa a tecnologia inspirada em práticas tradicionais, práticas assentes em exercícios mecânicos, repetitivos (...)”. No que concerne às tecnologias, ainda acrescentam que devem ser transparentes no apoio às práticas pedagógicas e que exigem uma planificação cuidada pela mudança tecnológica e organizacional a implementar. Porém, verifica-se que atualmente

para uns significa a simples introdução da tecnologia embora notem melhorias em termos motivacionais e na quebra de rotina, é mais um recurso mas não muda o perfil do professor nem o de aluno, para outros já representa alguma inovação pois ultrapassa os limites espaciais e temporais da escola e exige uma conceção de professor e de aluno diferente. A tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competência para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender. Deste modo, o professor delega o seu papel de ensinar para orientar os alunos na aprendizagem. O marco a que o professor se encontra vinculado é fundamental para a edificação de uma conceção clara sobre as suas práticas, para a criação de estratégias inovadoras que atendem à diversidade do aluno, ao modo de construção do conhecimento e a adequação ao contexto situacional e para uma reflexão sobre a nova imagem de que é ser professor no séc. XXI.

Acrescendo ainda a opinião de Tardif (2002), afirmando que os alunos já têm consciência de que a escola já não é o único veículo de informação, pelo que instaura fora da família e da escola novos campos de circulação de saberes suscetíveis de se cristalizarem como modelos de vida que escapam às famílias e às escolas. Neste contexto, o autor refere, ainda que, o professor pode deixar de ser o mediador entre o aluno e os conhecimentos sociais, pois essa mediação tende a pluralizar-se passando a ser mediador de conhecimentos entre muitos.

Apesar de tudo, atualmente o contexto real exige sobretudo um professor motivador na construção de uma educação com sentido.

Segundo Arends (2008, p. 12) “(...) a perspectiva construtivista defende que o conhecimento é algo pessoal, e o significado é construído pelo aluno através da experiência”. Porém,

para serem bem-sucedidos, os professores devem ter uma sólida compreensão acerca da investigação que apoia e define as práticas do ensino eficaz. Devem também ter um profundo conhecimento prévio sobre os alunos, a forma como estes aprendem e as estratégias que promovem a sua aprendizagem (Arends, 2008, p. xvi prefácio).

Por esta razão, as teorias de desenvolvimento têm vindo a sofrer uma constante evolução para acompanhar a sociedade do século XXI, que segundo Mota (2009)

o Behaviorismo, o Cognitivismo ou o Construtivismo, as três teorias da aprendizagem mais frequentemente utilizadas no desenho de ambientes instrucionais, segundo Siemens (op. cit.), pertencem a um tempo em que a aprendizagem não beneficiava do tremendo impacto da tecnologia, como acontece actualmente. Assim, não têm em conta os actuais ambientes sociais subjacentes ao processo de aprendizagem, nem outros aspectos muito relevantes, como sejam a mobilidade profissional ao longo da vida, a importância da aprendizagem informal, a grande variedade de formas e meios de aprendizagem – através de comunidades de práticas, redes pessoais ou tarefas ligadas ao desempenho de uma profissão, desenvolvendo-se continuamente ao longo da vida.

O professor deve ir ao encontro das necessidades dos alunos, não podendo ficar estancado no tempo, criando estratégias que promovam a união escola-comunidade e a motivação de aprender. Assim, “talvez o elemento mais emblemático da resistência à inovação sejam as práticas profissionais rotineiras. Estas rotinas têm firmes aliados no corporativismo, no conservadorismo, na funcionarização da profissão, na inércia e na alegria à mudança, venha ela de onde vier” (Sebarroja, 2001, p.35).

Neste sentido, um estudo realizado por Flores, Peres e Escola (2009) relativo às práticas realizadas por professores do 1º CEB, revela que face à mudança e à introdução de recursos informáticos em contexto de sala de aula, há professores que experimentam uma nova era na escola, pelas diferentes metodologias de trabalho, pelos novos ambientes de aprendizagem, pelas novas competências, pelo modo como

vivenciam/comunicam a relação alunos/pais. Porém, para outros professores, a introdução de novas tecnologias atualizadas na sala de aula representam apenas o uso de mais uma ferramenta de trabalho, sem mudanças metodológicas, pelo que a tecnologia converteu-se num instrumento de exposição e de consolidação. Isto reflete a capacidade de alguns professores responderem aos novos desafios, atualizando-se e renovando as suas práticas, mas também a dificuldade de alguns alterarem metodologias cujas referências na sua vida são muito significativas.

Assim, o professor tem o dever de se formar para não ficar estático no tempo e não prejudicar o aluno, pois anteriormente eram observados episódios como este referido por Postic (1995, p. 16):

quando examinamos mais atentamente o que se passa entre o professor e um destes alunos com dificuldades, nomeadamente aquando da correcção de exercícios ou de trabalhos individuais, verificamos que é raro o professor tentar descobrir o processo cognitivo do aluno perante uma determinada tarefa. Em vez disso, tenta normalmente fazê-lo seguir o caminho que lhe pertence a ele, professor.

Desta forma,

a Escola é uma organização de relacionamentos humanos, portanto, de interacção social, de socialização, de acesso ao mundo através do conhecimento, e de transformação individual, através da motivação, da estimulação, da aprendizagem, da relação com os pares e de vivências lúdicas (Ferreira, 2011, p. 21).

Assim, torna-se fundamental relacionar o conetivismo como a integração dos princípios explorados pelas teorias do caos, das *networks* e da complexidade da auto-organização. Aprender é um processo que ocorre num ambiente nebuloso de mudança de elementos essenciais – não completamente sob o controlo do indivíduo. A aprendizagem (definida como conhecimento adicionável) pode estar fora de nós próprios (dentro de uma organização ou de um banco de dados), focando-se na conexão de conjuntos de informação especializada e as

conexões que nos capacitam a aprender mais, refletem maior importância do que o nosso estado de conhecimento atual. ¹ (Siemens, 2004, citado por Mota, 2009).

Desta forma, existem variadas estratégias que podem ser desenvolvidas, de modo a que o ensino se mantenha em constante atualização com os alunos, contudo estas devem ser alvo de reflexão segundo o grupo ao qual se destinam. Segundo Roldão (2009, p. 121), estratégia, “implica a concepção de um modo de agir eficaz, articulado em todas as suas concepções, de modo a maximizar a possibilidade de sucesso face a um objetivo pretendido”, ou ainda, “reside na intervenção intencional sobre dispositivos cognitivos, emocionais, valorativos e motivacionais que permitem a alguém aprender”. Neste sentido, Dolezal *et. al.* (2003 citado por Arends, 2008, p. 153) identifica alguns métodos que potenciam aprendizagens mais produtivas por parte dos alunos:

- Responsabilizar os alunos;
- Passar trabalhos de casa apropriados;
- Verificar a compreensão;
- Ambiente positivo dentro da sala de aula,
- Ter objectivos e expectativas claros,
- Utilizar a aprendizagem cooperativa,
- Passar aos alunos tarefas mais difíceis, que estes podem fazer,
- Monitorizar o trabalho dos alunos;
- Encorajar os alunos de forma positiva;
- Proporcionar instrução de estratégias;
- Valorizar os alunos;
- Estimular o pensamento cognitivo.

¹ “Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing.” (Siemens, 2004, citado por Mota, 2009)

Efetivamente compreende-se que os docentes têm necessidade de refletir sobre a sua prática pedagógica. Assim como refere Moacir (1998, p. 29) “o papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica” sendo que desta forma “o trabalho pedagógico consiste em conceber e organizar situações de aprendizagem que, para os alunos com dificuldades, tenham uma significação directa, assentes sobre o real, e que são estruturadas de maneira a induzir um método de pensamento e de acção” (Postic 1995, p.10).

É importante salientar que a educação tem um forte papel sobre a formação de qualquer cidadão, quer seja a educação institucional, quer seja a educação fora do ambiente escolar, como afirma Emmanuel Kant (citado por Savater, 2012, p. 193)

o homem só chega a ser homem pela educação. Ele não é senão aquilo que a educação faz dele. É importante sublinhar que o homem sempre é educado por outros homens e por outros homens que, por sua vez, também foram educados. [...] A educação é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada ao longo das gerações. (...) não se devem educar as crianças apenas segundo o estado presente da espécie humana, mas segundo seu futuro estado possível e melhor, ou seja, de acordo com a Ideia de Humanidade e com o seu destino total.

Garcia (2002) refere que os valores das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação dos cidadãos e com a capacidade de inovação e de empreendimento que eles possuem. Acrescentando que os conhecimentos desatualizam-se rapidamente obrigando a uma formação ao longo da vida.

Deste modo, como já referido anteriormente, o professor mesmo estando submetido aos programas e metas curriculares, tem espaço para decidir quais as melhores opções a tomar para a sua turma, tais como as estratégias, os recursos, a gestão do tempo e do espaço.

No que se refere a recursos, estes estão intimamente ligados às estratégias, pois existem vários e devem, tal como as estratégias, adaptar-se a cada aluno, à faixa etária em que este se encontra, às dificuldades que este apresenta e ao objetivo que o professor pretende que este atinja com o seu uso.

No que respeita à gestão do tempo, para os professores em início de carreira, esta é uma tarefa árdua e complexa, pois ainda não estão consciencializados do tempo que um aluno demora a desenvolver determinada tarefa, contudo com a experiência adquirida, esta é uma tarefa que se vai tornando cada vez mais fácil.

Por último, a gestão do espaço, é uma opção que o docente toma e que por vezes não depende apenas dele, isto porque o número de alunos por turma é cada vez mais elevado, e o espaço de área de sala nem sempre é suficiente para que as decisões pretendidas sejam postas em prática. Relativamente a esta gestão Arends (2008, p. 126), refere que

a disposição do espaço da sala de aula é fundamental (...) a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e os alunos aprendem. (...) Estas relações são importantes porque podem afectar o grau com que os alunos adquirem o domínio da aula e se tornam alunos independentes. A disposição dos alunos, das carteiras, e das cadeiras não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula, como também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar tendo em conta a gestão e a utilização de recursos escassos.

Praia (1999, p.157) acrescenta que a escola

não pode ser considerada como um espaço onde a informação vinda do professor ou do livro continua a surgir como parecendo, aos alunos, que nada tem a ver com a vida. Para que isso não aconteça, a Escola tem que se inserir e integrar num social mais vasto e global. Ela é uma parcela de um todo complexo que é a própria sociedade.

Deste modo, com difusão e integração das TIC nas instituições escolares, alguns docentes demonstraram-se, e ainda se demonstram, reticentes quanto ao seu uso, “esta tendência para a rotina deve-se ao que os analistas denominam de isolamento pessoal, entendido como uma atitude de rejeição da crítica e da reflexão sobre a prática” (Sebarroja, 2001, p. 35). Contudo para alguns, as TIC foram um grande passo para a evolução da sua praxis “(...) não se podem fazer muitas maravilhas com textos, quadro e giz como únicos recursos didáticos” (Zabalza, 2000, p.279). É compreensível porém a atitude de muitos professores perante as TIC, pois é comum no ser humano “fugir” do desconhecido, contudo como docentes reflexivos competentes que pretendemos e devemos ser, é

na procura de formação que se adequam e se adaptam às novidades que a sociedade proporciona diariamente. Neste sentido, como refere Ponte (1999, p. 171)

o primeiro passo será, naturalmente, proporcionar ao professor conhecimento de modo de usar estas novas tecnologias e promover a confiança na relação com elas. Os professores precisam de conhecer os aspetos principais do funcionamento dos equipamentos, mas não precisam de muitos conhecimentos para poder tirar deles um bom partido. Um primeiro contacto orientado para uma utilização bem definida (...) pode ser uma boa forma de iniciação.

Assim, os professores que não utilizam estes recursos por receio, passam a ver as TIC como um meio para chegar aos alunos, de forma a mantê-los motivados. Nas várias disciplinas é possível desenvolver atividades que promovam novas aprendizagens com recurso às TIC, uma vez

que talvez seja um dos aspectos aliciantes deste tipo de software informático, é a sua facilidade de exploração quer como utilizador de documentos/programas pré-concebidos quer como autor desses mesmos produtos. Trata-se da concretização de um sonho antigo de muitos educadores que ansiavam pela possibilidade de desenvolverem as suas próprias aplicações, adaptadas aos objectivos e estratégias de ensino-aprendizagem e adequadas às características dos seus alunos e ao seu próprio estilo pessoal (Dias, Gomes, & Correia, 1998, p. 16).

Contudo, o desenvolvimento das aulas não pode ser apenas levado segundo o caminho das TIC. Por que se apesar da vontade que os alunos demonstrem pelo uso das TIC, é importante não esquecer de outras práticas comuns. É claro, que a criança para aprender necessita de compreender, por isso Marujo & Neto (2004, p. 147) referem: “é através do ver, ouvir, tocar, cheirar, saborear que o sujeito interage com o ambiente e assim constrói uma imagem do mundo.” Assim, reforça a ideia de que a diversidade de recursos é importante para responder adequadamente a todos os alunos e aos objetivos do ensino, promovendo um desempenho mais eficaz, que por conseguinte resultam em melhores resultados escolares. Note-se contudo, que a importância do diálogo com os alunos para conhecer os seus gostos e costumes na sala de aula, e fora dela, em ambientes cibernéticos, etc. é crucial no desenvolvimento da ação docente, pois como refere Zabalza (2000, p. 9) “cada aula é um

micro-universo diferenciado.” e o professor é quem está constantemente junto dos seus alunos para os conhecer.

O aluno quer sentir um apoio pessoal, depois de ter sido reconhecido enquanto pessoa. Tem necessidade de sentir confiança nas competências do seu professor para o fazer atingir objectivos precisos, para lhe comunicar métodos. (...) É necessário que o professor adquira uma verdadeira capacidade de ouvir o aluno, uma capacidade de resposta às necessidades que este sente de ser conhecido e apoiado. Isto pressupõe que ele manifeste, pelo seu comportamento, uma confiança real nas possibilidades do aluno, que o ajude a construir uma nova imagem de si próprio (Postic, 1995, p. 23).

Deste modo, se o professor criar um laço de confiança com o aluno e a turma, as suas atividades serão desenvolvidas de melhor forma, pois este laço vai permitir que os alunos compreendam a ação do professor, possibilitando um melhor desenvolvimento de cada aluno. Para que os alunos assimilem este laço, o professor deve promover estratégias que

segundo a expressão de H. Wallon, a presença de sinais de afectividade positiva de aceitação das ideias e dos sentimentos dos alunos, de compreensão dos seus esforços, favorece “uma autêntica dialéctica pedagógica” e o sucesso da aprendizagem. Uma expressão da afectividade do professor reduzida, ou até mesmo negativa, cria comportamentos dependentes, submissos, passivos, receosos, infantilizados ou até comportamentos de desatenção e barulho que não facilitam a motivação ou actividade intelectual (Altet, 2000, p.107).

Além disto, o docente desenvolve competências no discente, para que este consiga “ter consciência do que sabe, do que não sabe, sabendo distinguir o que se relaciona ou não com uma situação, saber colocar o problema, reconhecendo os seus elementos constituintes, são condições prévias a qualquer investigação e a qualquer acção” (Postic, 1995, p. 41).

Assim, reforça-se que “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (Alarcão, 1996, p. 187). No entanto não se pode esquecer que o aluno pertence à sociedade, tal como o professor, deste modo ele desenvolve-se segundo crenças que poderá influenciar os seus atos.

Assim, existem variados “factores que podem exprimir um estilo de vida, poderiam citar-se o rendimento e a forma de utilização do mesmo; o tipo de habitação; a localização do mesmo e a sua decoração; o tipo de vestuário; o tipo de alimentação; a modalidade de distracção; e enfim, o tipo de educação” (Pardal, 2005, pp.15 e 16). O mesmo autor refere, ainda que a localização da casa é um fator de peso para a formação do aluno, não conferindo a mesma dignidade social um bairro residencial reservado, um bloco de apartamentos no centro urbano ou um bairro degradado.

Deste modo, mais uma vez deve-se sublinhar a importância relativa à adaptação das estratégias de ensino perante crianças de culturas e etnias diferentes. No que concerne à relação professor-família, tal como na relação professor-aluno, esta deve cuidada e adaptada a cada situação e contexto familiar, visto que como é referido por Waller (1968 citado por Ferreira & dos Santos, 2007 p.91), “de um ponto de vista ideal, pais e professores têm muito em comum, já que ambos supostamente fazem coisas com o objectivo de ajudar as crianças”. Assim, a confiança depositada pelo EE no docente é crucial, visto que este estará encarregue do seu educando durante as horas letivas e, por isso, esta relação deve ser de fortificada, para permitir a facilitação de troca de informação sobre o aluno/educando. Deste raciocínio, Arends (2008, p.493) refere que

trabalhar com os pais e outras pessoas da comunidade, no entanto, não é fácil por diversos motivos. Primeiro, as normas tradicionais que governam as relações entre os pais e os professores são um tanto contraditórias. Os professores querem que a sua relação com os pais inclua tanto a preocupação com a criança como o apoio ao currículo ministrado. Ao mesmo tempo, muitos professores não querem que os pais interfiram com as suas salas de aula.

Desta forma, cria-se uma barreira invisível de modo a proteger a integridade mental e física dos professores. Ainda o autor acrescenta que, é comum existir uma multiculturalidade dentro das salas de aula, “Em geral, (...) os professores são de classe média (...) Muitos alunos e os seus pais, são membros de grupos etnicamente minoritários (...)” pelo que “Existem mais descontinuidades e discrepâncias entre a escola e a vida familiar relacionadas com orientação de valores” (ibidem).

Todos estes aspetos, além de ligados à família, estão ligados à comunidade na qual a escola e o aluno se inserem. A multiculturalidade é assim a palavra mais frequente no vocabulário docente.

No caso específico das etnias, é normalmente visto em termos do relativamente fraco aproveitamento dos alunos das minorias étnicas, pretendendo com isto sugerir que as causas do insucesso escolar devem ser procuradas, mais nas «complexas configurações culturais dos diferentes grupos» que entre as outras teorias etnocêntricas que atribuem um valor inferior às culturas dos grupos minoritários (Yates, 1987:197 citado por Tavares, 1998, p.110).

Perrenoud (2000, p. 18), no que se refere ao insucesso escolar, bem como as dificuldades de aprendizagem, referiu que

normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta “objetiva” de conhecimentos e de competências. Essa visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm.

Assim, cabe aos docentes, desenvolver estratégias inovadora e métodos de ensino que solucionem e colmatem estas dificuldades de ensino, percebendo qual a sua origem, se é uma dificuldade de aprendizagem cognitiva ou se é uma dificuldade de aprendizagem que advém do meio no qual está inserido, ou relativa a outros problemas familiares ou de saúde do aluno. “O conhecimento, por parte dos professores, das características emocionais das crianças em casa (timidez, agressividade, insegurança...), e vice-versa, permite uma melhor compressão dos comportamentos, uma melhor adequação das atitudes educativas e uma intervenção integrada em objectivos comuns.” (Ferreira & dos Santos, 2007, p.100).

Arends (2008, p. 497) refere quatro estratégias para tentar colmatar as dificuldades de ensino dos alunos e por sua vez integrar os pais na vida escolar dos seus educandos:

- “Prestar assistência com grupos pequenos” onde os pais visitam a escola e ajudam a orientar pequenas tarefas;

- “Prestar assistência em visitas de estudo e em outros eventos especiais”, ou seja, em saídas ou festas organizadas, os pais são úteis para controlar e organizar as crianças;
- “Como professores assistentes”, os pais ajudam os professores a corrigir trabalhos, a escrever e publicar boletins informativos, a organizar festas, etc.;
- “Ajudar com os trabalhos de casa”, criar sessões para fazer os trabalhos de casa em conjunto.

Em suma, pode ser constatado que o docente durante toda a sua carreira está sob várias pressões, atravessa vários obstáculos e desafios, contudo, fazendo uso da prática reflexiva e dos meios, consegue evoluir e desenvolver a sua praxis, e consegue desenvolver as capacidades intrínsecas de cada criança. Como Alberto Murray (1996 citado por Kincheloe, 2006, p.208) refere

os seres humanos... ao contrário das máquinas, conseguem, com um combustível de poucas octanas, obter um elevado desempenho. As máquinas desprovidas alimentação invariavelmente fraquejam em desespero e deixam de funcionar; os seres humanos, nas mesmas circunstâncias, poderão tornar-se imensamente criativos.

CAPITULO 2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Este capítulo tem como propósito a descrição e caracterização do meio onde decorreu a PPS, articulando o meio com as decisões e reflexões da mestranda explanados no capítulo seguinte. Este segundo capítulo, tornará possível compreender os fatores que levaram a mestranda a optar por algumas estratégias e métodos de ensino de modo a construir aprendizagens significativas para a sua profissionalidade docente e, ao mesmo tempo, respondendo com eficácia ao desafio de um contexto real-complexo. Assim, neste capítulo analisar-se-á a “Caracterização do meio para perceção das suas carências”, em seguida explicar-se-á as necessidades da escola: “escola debilitada, escola com necessidades”; para compreensão do contexto explicar-se-ão “As necessidades que afetam as rotinas” e finalmente “A manta de retalhos: caracterização dos alunos”.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO PARA PERCEÇÃO DAS CARÊNCIAS

A Escola Básica do 1ºCiclo de Santegãos está situada na freguesia de Rio Tinto, e pertence ao Concelho de Gondomar. A freguesia ocupa uma área estimada de 9,5km² e localiza-se a oriente e sul do concelho do Porto, a poente e norte do concelho da Maia e a nascente e sul do concelho de Gondomar. (cf. Anexo 2 A I – Localização de Rio Tinto em Portugal) Fazendo respetivamente fronteira com as freguesias de Campanhã (Porto), Pedrouços Águas Santas (Maia), Baguim do Monte e Fânzeres (Gondomar).

O Concelho de Gondomar contém sete freguesias (cf. Anexo 2 A II- Mapa de freguesias de Gondomar). Este município perfaz um dos 18 concelhos do distrito do Porto (cf. Anexo 2 A III- Mapa de concelhos do

distrito). O Concelho de Gondomar, segundo o INE é considerado um município de nível 1, no que diz respeito à densidade populacional, isto é, tem uma densidade populacional superior a 1000 habitantes por km² e com população igual ou superior a 40 000 habitantes. No que respeita à freguesia de Rio Tinto, apenas esta alberga um total de 47 000 habitantes e é considerada um dos dormitórios da cidade do Porto. Este avulto populacional reside principalmente em bairros sociais cedidos pela câmara municipal, pelo que este fator denuncia uma característica dos seus habitantes, ou seja, grande parte dos habitantes da zona pertence à classe média-baixa. Além disso, uma ainda das características dos destes habitantes é pertencer à etnia cigana.

No que diz respeito às vias de acesso, Rio Tinto localiza-se perto da A20, A4/IP4, N105 e ainda da Estrada da Circunvalação do Porto, a nível de transportes públicos rodoviários, a freguesia tem acesso à linha 68 da empresa Gondomarense, e às linhas 5M, 701,702,703,704,803 e 805 dos STCP, que a ligam a toda a área metropolitana. A freguesia é munida também de Metropolitano do Porto com a Linha F, na estação de Rio Tinto e ainda com comboio fazendo a ligação Porto-Braga, com a empresa CP.

A escola está rodeada por infraestruturas que são úteis na formação dos alunos, tais como a Casa da Juventude de Rio Tinto, Centro Cultural de Rio Tinto, além disso conta ainda com a Banda Marcial São Cristóvão de Rio Tinto como elemento cultural.

A Escola Básica do 1º Ciclo de Santegãos pertence ao agrupamento vertical de Pedrouços, o qual agrupa escolas de dois concelhos – Maia e Gondomar, sendo a sua sede na Maia, mais concretamente na freguesia de Pedrouços. Este agrupamento é considerado um TEIP, pelo que contém um PEA (cf. Anexo 2 B I – PEA), que objetiva para os seus alunos a criação de condições que permitam o acesso e sucesso educativo, bem como promoção do conhecimento e respeito pela cultural, desenvolvendo desta forma sentimentos de responsabilidade, partilha e solidariedade entre todos.

Devido à inexistência de um PEE, é desconhecida a data de construção/inauguração da instituição escolar, bem como as dimensões e equipamentos que esta detém, para além dos que são observáveis.

2.2 ESCOLA DEBILITADA, ESCOLA COM NECESSIDADES

No que concerne ao espaço exterior da instituição escolar, esta é dotada de um recinto alcatroado em toda a sua envolvência à exceção da zona traseira da escola, que além de alcatrão contém também uma zona mais elevada com terra (cf. Anexo 2 A IV – Fotografia exterior da escola). No mesmo é possível observar árvores de grande e pequeno porte. Existe na parte traseira da escola dois cestos de basquetebol bastante degradados, sendo possível observar vestígios de linhas delimitadoras do seu campo, tal como acontece na área frontal da escola, onde são visíveis linhas delimitadoras de um campo de futebol. Nos tempos de intervalo entre aulas, são cedidos materiais recreativos às crianças tais como: arcos, cordas, bolas, e ainda tem acesso a materiais de arte plástica no atelier de plástica (cf. Anexo 2 A V – Atelier de Plástica), dinamizado por uma funcionária de ação educativa.

Na instituição existem quatro salas, uma para cada nível de ensino básico (do 1ºano ao 4ºano), duas casas de banhos para adultos e duas casas de banho para crianças (uma para cada sexo). Existe também uma pequena sala com um computador equipado com uma impressora, um gabinete para a coordenadora da escola, uma biblioteca/sala dos professores, uma cantina, uma cozinha, uma sala de arrumos e uma partição para arrumos das funcionárias.

A sala do 4ºano está equipada com quinze mesas, vinte e oito cadeiras, três armários, um quadro de giz, tela de cortiça numa das paredes, três estores de janelas e duas cortinas. A existência de estores e cortinas é ineficaz, pois estas não cortam a luz por completo, pelo que prejudica a visualização para o quadro de certos pontos da sala de aula. Pôde ser constatado que durante o Inverno, a sala é bastante fria, embora possua um aquecedor a óleo que não tem potência suficiente para o tamanho da sala. Aquando da chegada das estagiárias o espaço na tela de cortiça estava vazio, podendo ser considerado pouco motivador e potenciador para o desenvolvimento das crianças.

2.3 AS NECESSIDADES QUE AFETAM AS ROTINAS

No que diz respeito às rotinas diárias da turma do 4º ano, o toque de entrada soa para as salas às 9h, e os alunos entram às 9h05min junto da professora. Por volta das 9h30min, uma funcionária vem à sala fazer a contagem dos alunos que almoçam na cantina, e por volta das 10h25min volta para entregar os lanches aos alunos subsidiados. A primeira interrupção foi vista pela estagiária como prejudicial para a turma, visto que corta linhas de pensamento e interrompe explicações de exercícios, quando poderia ser realizada noutro horário. Entre as 10h30 e as 11h dá-se o intervalo da manhã, onde os alunos lancham dentro da sala e apenas aquando da sua conclusão é que podem sair, para o exterior. O segundo bloco de aulas da manhã, é entre 11h e as 12h30min, depois saem para almoço e entram às 14h e saem às 16h. De quarta-feira a sexta-feira, toda a turma tem AEC de educação física, das 16h30min até às 17h30min.

Relativamente à dinâmica entre a equipa educativa docente, verifica-se uma hierarquia com a coordenadora no topo a executar todas as tarefas que lhe competem, incluindo o apoio aos alunos sinalizados, seguido dos professores a realizarem as suas funções e finalmente as auxiliares a apoiarem os professores e a assumirem a limpeza da escola. No que remete aos docentes, sente-se uma desmotivação pelo ensino, pois faltam várias vezes e os alunos são distribuídos por outros níveis de ensino, sendo que prejudica não só os seus alunos como também os alunos das turmas que os recebem. Constato, assim, que a desmotivação tem influência na implicação do professor na escola e, por consequência, também Esteve (1987) fala deste impacto negativo da desmotivação docente, definindo-o como ma-estar-docente, nomeadamente na qualidade da educação.

No que concerne à equipa não docente, esta é constituída por quatro funcionárias de ação educativa, duas delas com contrato com o agrupamento e as outras com contrato a termo pelo centro de emprego. A cozinheira é contratada por uma empresa que está responsável pela cantina da escola.

2.4 A MANTA DE RETALHOS- CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS

A nível geral, a escola conta com setenta e dois alunos, sendo que o 1º ano tem dezoito alunos, o 2ºano tem dezassete alunos, o 3ºano tem treze alunos e o 4ºano tem vinte e quatro alunos.

No que concerne à caraterização da turma, não foi possível observar o PET, contudo podemos considerar que a zona onde a instituição se encontra influencia o público-alvo, pois é observável que os alunos pertencem à classe média baixa sendo que a sua maioria habita no Bairro de Carreiros e as mães estão desempregadas (cf. Anexo 2 A VI – Gráfico correspondente aos Pais com/sem emprego). Além disso verifica-se que é uma zona onde a pequena indústria e os serviços (cf. anexo 2 A VII – Gráfico correspondente aos setores de trabalho dos pais dos alunos) são as atividades predominantes. Este grupo caracteriza-se também por ser natural da área metropolitana do Porto, embora inclua alunos de outras regiões de Portugal (cf. Anexo 2 A VIII – Gráfico correspondente à naturalidade dos alunos).

O grupo de alunos onde a prática foi desenvolvida, é caracterizado por frequentar o 4ºano de ensino e ser constituído por 24 elementos (cf. anexo 2 A IX- Gráfico correspondente ao número de alunos de cada sexo), contudo inicialmente eram 25, pois deu-se uma transferência de instituição escolar. Este grupo envolve idades dos 9 aos 14 anos (cf. anexo 2 A X- Gráfico correspondente às idades dos alunos da turma), o que se traduz numa “miscelânea” de personalidades e estádios de crescimento, sendo que três elementos da turma são de etnia cigana. Tendo em atenção os estádios de desenvolvimento proferidos por Piaget (citado por Sprinthall & Sprinthall, 2000, p.111), parece-nos que o grupo encontra-se entre os estádios operatório concreto e operatório formal, pois face a questões que exigem resolução de problemas, uns já conseguem resolver mentalmente sem ter que aceder ao algoritmo, outros ainda necessitam de concretizar, sentido dificuldade em se abstrair.

Um questionário (cf. Anexo 2 A XI – Exemplar de Questionário dado aos alunos e cf. Anexo 2 B II- Questionários preenchidos pelos alunos) foi

realizado no início da prática pedagógica e este, para além de outras questões, revelou os interesses e desinteresses dos alunos, sendo que a disciplina com maior interesse foi português e a disciplina com menor interesse foi a matemática (cf. Anexo 2 A XII – Gráficos correspondente às disciplinas que os alunos mais e menos gostam). O desinteresse nesta turma é sinónimo de dificuldades, sendo notório o número de retenções existentes (cf. Anexo 2 A XIII- Gráfico correspondente ao número de retenções por aluno). Além disso, pode constatar-se que mais de metade da turma frequenta o apoio sócio educativo que envolve o projeto “ABC de tudo” (cf. Anexo 2 A XIV – Gráfico correspondente ao número de alunos que frequentam o apoio sócio educativo).

Estas dificuldades escolares, podem ser também advindas das necessidades às quais os alunos estão submetidos no seu quotidiano, pois pertencem a famílias na sua grande maioria destruturadas, (cf. Anexo 2 A XV – Gráfico correspondente ao agregado familiar), com problemas financeiros, familiares e sociais. Na turma existem dois casos, cujo elemento paterno faleceu, sendo que um deles está a ser seguido no Hospital Magalhães Lemos por lhe ter afetado o seu desenvolvimento cognitivo. Existem também oito casos cujos elemento paterno e ou materno estão ausentes. Além destes fatores, foi constatado que três foram também transferidos, o que reforça este ambiente de instabilidade nas famílias. Esta destruturação nas famílias é observada também, por vezes, na própria higiene das crianças, pois existem três alunos que vem para a escola com a mesma roupa, já suja e com maus cheiros. As dificuldades também foram observadas aquando da receção dos manuais escolares, oferecidos pela Câmara Municipal de Gondomar, à maioria dos alunos desta turma. (cf. Anexo 2 A XVI – Gráfico correspondente ao número de alunos subsidiados pelo Estado).

Um fator bem presente naquele meio é o tráfico de substâncias ilícitas, e na turma isso está bem presente, nomeadamente num dos alunos em que o pai esteve preso por posse e tráfico de substâncias ilícitas. Acresce que se suspeita que o próprio aluno também consuma, devido à mudança radical de atitude no horário da tarde (irrequieto e violento). Este elemento está assinalado pela CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), tal como outro elemento, que também passa por dificuldades

fora da instituição escolar. Estes dois alunos foram alvo de várias participações disciplinares, por violência verbal e física e desrespeito pela equipa docente e não docente da escola, sendo que em anos anteriores, abstinham-se de ir às aulas frequentemente. Note-se que ambos os elementos são de etnia cigana e com objetivos muito limitados quanto ao prosseguimento dos estudos.

Além de problemas financeiros, familiares e sociais que afetam o desenvolvimento da criança, este grupo ainda é caracterizado por conter dois elementos hiperativos, que necessitam de tomar a medicação diariamente por défice de atenção. A nível de dificuldades de aprendizagem, foram identificados sete alunos com problemas de discalculia e disortografia, um desses alunos, apesar de estar inscrito no 4ºano, os seus conhecimentos ajustam-se ao nível do 2ºano. Na turma, existem dois elementos, irmãos gémeos, que apresentam grandes dificuldades no âmbito da leitura e da escrita, nomeadamente na articulação silábica, sendo exteriormente acompanhados na terapia da fala. Importa ainda salientar a presença de uma criança diagnosticada recentemente com deficiência mental.

Não obstante, existem também nove alunos que, apesar de passarem dificuldades diversas, conseguem ter bons resultados e ajudam os colegas a ultrapassar ou atenuar as suas dificuldades.

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

A PPS proporcionou à mestranda momentos únicos de aprendizagem, quer a nível teórico, quer a nível prático e reflexivo, contribuindo para a construção do seu conhecimento enquanto docente e, deste modo, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, neste capítulo, a mestranda irá descrever, refletir e analisar atividades que decorreram da sua prática, bem como apresentar propostas de transformação da mesma, por forma a demonstrar a importância da reflexão sobre a ação no sentido de melhorar e transformar a prática pedagógica da futura docente. Como refere Oliveira e Serrazina (2002), sustentada nas ideias de Schön (1987), é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, isto porque se reflete sobre o que aconteceu, o que o profissional observou qual o significado atribuído e que outros significados se poderiam atribuir ao que aconteceu.

3.1 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Durante a prática profissional, o docente deve desenvolver inúmeras competências. Posto isto, a mestranda desenvolveu uma reflexão intrínseca e extrínseca à sua ação, elaborando vários esquemas, quer mentais, quer escritos, por forma a sustentar a sua prática sobre os pressupostos teórico-conceituais abordados no primeiro capítulo. Desta forma, a mestranda compreendeu que a sua formação decorrida na PPS foi suportada sobre o processo da investigação-ação, potenciador da

constante observação, reflexão, planificação e interpretação das situações decorrentes.

A mestranda iniciou a sua prática em contexto do 1ºCEB, na semana de dois a quatro de outubro de 2013, a partir do processo de observação participante, sendo este foi um processo gradativo, que permitiu a integração e compreensão do contexto, pois de dia nove a onze de outubro, realizou uma observação participante e de cooperação nas atividades letivas. Em seguida, na semana de 16 a 18 de outubro, a mestranda desenvolveu uma atividade alternada com o seu par pedagógico. Na semana posterior desenvolveu atividades durante uma manhã alternada com o seu par pedagógico e na semana seguinte desenvolveu atividades durante um dia inteiro também alternados, com a sua díade de formação. Nos dias de PPS seguintes, ou seja a partir do dia seis de novembro até ao dia 17 de janeiro, a professora estagiária assumiu três dias de intervenção em semanas alternadas com o seu par pedagógico.

Desta forma, como referido, a observação é um processo de extrema importância para o desenvolvimento do “professor reflexivo”, visto que este possibilita a recolha de informação para vários fins. É através deste processo – observação, inserido no “ciclo de espirais de investigação-ação”, que o docente retira a informação necessária para compreender o meio onde está a desenvolver a sua práxis, tal como afirma Reis (2011, p.12):

a observação pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objectivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

Deste modo, o docente precisa promover a construção de instrumentos que possibilitem auxiliá-lo neste processo, para que estes lhe facilitem a observação. Como Altet (2000, p.46) refere sobre o seu trabalho: “(...) a combinação dos (...) instrumentos (...) ajudou a interpretar, descrever, analisar e captar melhor o processo ensino-

aprendizagem , observado de uma forma mais global, mais completa, e nos permitiu também compreendê-lo melhor.”

Enquanto professora estagiária a possibilidade de estar em cooperação com o par pedagógico, proporcionou a criação de instrumentos de recolha de observação e informação de forma a enriquecer a mesma, tais como:

- Um questionário para os alunos;
- Um guião de observação (cf. Anexo 2 A XVII – Guião de observação);
- Uma grelha de registo de presenças (cf. Anexo 2 A XVIII – Exemplar de grelha de registo de presenças; cf. Anexo 2 B III – Grelha de registo de presença com registos);
- Uma grelha de registo de trabalhos de casa (cf. Anexo 2 A XIX – Exemplo de grelha de registo de trabalhos de casa; cf. Anexo 2 B IV – Grelha de registo de trabalhos de casa com registos);
- Uma grelha de registo de comportamento (cf. Anexo 2 A XX – Exemplo de grelha de registo de comportamento; cf. Anexo 2 B V – grelha de registo de comportamento com registos).

Estas três últimas grelhas (registo de presenças, trabalhos de casa e comportamento) culminaram, após três semanas de prática, num recurso *online* denominado *ClassDojo* (cf. Anexo 2 B VI- Imagem do recurso Class Dojo), que permitiu registar toda a informação de forma confidencial e beneficiar dele noutras atividades, como será explicitado posteriormente.

Além disso, este recurso teve o intuito de motivar os alunos a realizar todas as tarefas e adequarem a sua postura à sala de aula.

Deste modo, foi iniciado o registo das presenças, em dias de PPS, no *site* www.classdojo.com/pt-PT, que permite criar uma turma virtual, na qual cada aluno é identificado por um avatar (uma figura/boneco) que é pontuado positiva ou negativamente segundo o comportamento e atitudes de cada aluno, levando assim a competitividade saudável entre eles.

As estruturas de recompensa competitivas são aquelas em que as recompensas são ganhas pelo esforço individual comparativamente ao dos outros. A classificação com notas normalizadas é um exemplo de uma estrutura de recompensa

competitiva, tal como o é a forma como os vencedores são definidos em muitas competições de atletismo em pista (Arends, 2008, p.344).

Inicialmente, a maioria dos elementos da turma transmitiu interesse e motivação perante o recurso interativo, referindo que daquela forma os seus pais iriam poder ver como se portam na escola, e dessa maneira iam ficar satisfeitos com o comportamento dos seus educandos, todavia os alunos mais indisciplinados demonstraram desinteresse, fazendo comentários desagradáveis sobre o mesmo. A mestranda procurou colmatar a falta de interesse destes alunos, como será explicitado posteriormente.

No início de cada aula, a mestranda acedia à internet e verificava se todos os alunos estavam presentes, verificando se estes tinham realizado os Trabalhos Para Casa (TPC). Em simultâneo, as pontuações dos alunos estavam projetadas para que todos observassem e refletissem sobre as suas ações (cf. Anexo 2 B VII – Pontuação geral da turma no Class Dojo) e sobre seu comportamento do dia anterior. A mestranda sempre que considerava necessário, tinha um pequeno diálogo com a turma no início de cada dia, sobre pormenores ocorridos no dia anterior e salientava novamente as regras de sala de aula. A intenção da mestranda consistia em motivar os alunos à mudança de atitudes, reforçando que ao fazê-lo tornariam possível desenvolver aulas divertidas, nas quais podiam aprender bastante.

A nossa experiência com professores tem-nos mostrado que os docentes com menos problemas de comportamento e de aprendizagem começam as actividades comunicando, de várias maneiras, aos alunos como é bom estarem juntos a trabalhar (Ferreira & dos Santos, 2007, p. 42).

Os alunos que faziam os TPC recebiam pontos positivos, os alunos que faziam metade dos trabalhos estipulados não recebiam pontos e os alunos que não faziam nada recebiam pontos negativos. Os pontos, quer positivos (cf. Anexo 2 B VIII– Imagem Class Dojo pontos positivos), quer negativos (cf. Anexo 2 B IX – Imagem Class Dojo pontos negativos) eram atribuídos no decorrer das aulas, consoante o mérito de cada um, para estimular a melhoria dos comportamentos em sala de aula, bem como a uma maior preocupação na realização de todas as actividades. Este

recurso promoveu de forma positiva todos os objetivos propostos, visto que foi visível a evolução da realização dos TPC e das outras tarefas propostas na aula. Porém, ainda prevaleceram elementos da turma que, devido às suas dificuldades de aprendizagem, a mestranda procurou desenvolver várias estratégias de motivação, contudo, verificava que estes não faziam o TPC. No entanto, após diagnóstico psicológico, quase no final da PPS, a mestranda recebeu a informação que um dos alunos atrás referidos, foi diagnosticado com uma deficiência cognitiva, pelo que esse facto comprovou as dificuldades demonstradas na colmatação das mesmas.

Com o decorrer da prática, a mestranda pode ilacionar que o desenvolvimento deste recurso surtiu efeitos positivos na turma, pois além da realização dos trabalhos de casa e das atividades, já referidos, no que respeita ao comportamento e ao cumprimento das regras, estes melhoraram visivelmente, pois os alunos não queriam ter pontos negativos.

No que respeita aos EE, segundo o que os alunos transmitiram à mestranda e segundo o *site* (cf. Anexo 2 B X – Conta dos EE no Class Dojo), alguns seguiam atentamente a conta dos seus educandos, chamando-lhes a atenção para a sua pontuação e para as tarefas desenvolvidas ou não durante as aulas.

Por conseguinte, este recurso foi uma mais-valia para a professora estagiária, porque além de ter envolvido os alunos e os seus EE na melhoria das tarefas escolares, interferiu positivamente no respeito pelas regras da sala de aula. Note-se que, este recurso foi utilizado no desenvolvimento de outras atividades, pois a mestranda demonstrou a preocupação de o mobilizar atribuindo outras funcionalidades, tais como:

- Modo aleatório, que permitiu escolher um aluno à sorte para uma atividade, não correndo assim o risco de escolher os mesmos alunos constantemente (cf. Anexo 2 B XI – Modo aleatório do Class Dojo);
- O Cronómetro, que permitiu delimitar as tarefas, uma vez que os alunos ao observarem este recurso tinham a noção do tempo a utilizar para a realização das tarefas propostas (cf. Anexo 2 B XII – Cronómetro do Class Dojo);

- Os gráficos de barras, das presenças dos alunos, possibilitaram à mestranda elaborar uma articulação com a matemática, uma vez que demonstrava as diversas utilidades que os gráficos podem ter (cf. Anexo 2 B XIII – Gráfico de barras no Class Dojo).

A introdução e desenvolvimento do recurso interativo Class Dojo, acarretaram a introdução de outro recurso, o Blogue d'As 4 Dimensões de Santegãos. Este blogue teve como objetivo o registo de atividades decorridas *online* (cf. Anexo 2 B XIV – Registo de atividades decorridas online), dos comportamentos e atitudes dos alunos e o repositório dos trabalhos elaborados pelos mesmos. Além disso, proporcionava um local de convívio entre professoras, alunos e comunidade escolar, onde se comentavam as atividades desenvolvidas, davam sugestões para novas atividades e faziam votações. Este blogue caracterizou-se também pela apresentação que se adaptava à altura do ano em que se encontrava, ou seja, articulava as épocas festivas através das imagens, por exemplo a época natalícia com os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos (cf. Anexo 2 B XV – Imagens do blogue de turma), motivando os alunos a visitarem-no mais frequentemente.

De forma a promover a segurança na utilização dos recursos, anteriormente referidos, só tinham acesso os EE, os alunos e as professoras. Assim, a díade criou autorizações para que os EE tomassem conhecimento da dinâmica do Blog e autorizassem a colocação do nome, fotografias e vídeos do aluno, embora este tivesse cariz privado (cf. Anexo 2 B XVI – Autorizações para EE do blogue e Class Dojo). A díade ao refletir sobre o acesso que os alunos comentam fazer na Internet (*Facebook*), optou pela criação de uma grelha de autorizações para possuírem comprovativos do consentimento dos EE (cf. Anexo 2 B XVIII – Grelha de autorizações dos EE), pois apenas quem trouxesse a autorização dos EE assinada, bem como o seu *e-mail* teria acesso ao blogue.

Todavia, devido ao facto de nem todos os EE possuírem *e-mail*, esta estratégia teve que ser reformulada. Assim sendo, a díade criou um *e-mail* de turma, com a mesma palavra-chave para todos os alunos pudessem aceder ao blogue. A díade teve ainda que refletir sobre os

elementos da turma que não tinham acesso ao blogue fora da escola, pelo que estipulou um dia por semana, para estes terem acesso ao recurso.

Ainda no que concerne aos instrumentos de observação, estes permitiram à mestranda obter informações mais detalhadas sobre a turma e o meio, no qual a mestranda estava a desenvolver a sua práxis.

No que se refere ao questionário criado pela díade, este permitiu uma recolha de informações variadas de cada elemento da turma, a nível de hábitos alimentares, número do agregado familiar, entre diversos aspetos sobre a escola, como disciplinas preferidas ou o inverso. A análise deste questionário permitiu compreender quais os interesses e dificuldades de cada aluno, bem como suscitar o interesse dos mesmos para as disciplinas que referiram não gostar.

O guião de observação construído, foi um auxílio para a formanda, visto que este perspetivava várias temáticas desde a “Organização do espaço e dos seus recursos”, “Organização da aula e dos tempos”, “Ensino”, “Aprendizagem”, “Atitude/postura do professor” até à “Atitude/postura dos alunos”, permitindo deste modo um olhar mais focado sobre os aspetos que durante a ação poderiam passar despercebidos.

No que refere à perspetiva de organização de aula e dos tempos, a formanda constatou que eram duas valências bem vinculadas, pois o tempo estava regulado segundo rotinas diárias, bem como um horário de disciplinas a lecionar (cf. Anexo 2 A XXI – Horário da turma) e o espaço de sala de aula estava organizado em três filas orientadas para o quadro de giz (cf. Anexo 2 A XXII – Organização inicial da sala de aula), que segundo Arends (2008, p.270) é “ (...) a mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, ou na informação que é escrita ou projectada numa pantalha”.

Neste sentido, devem existir alterações de equipamento para determinadas atividades, como Arends (1995, p.94) defende que “a forma da sala deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”, pelo que no final das atividades requerentes de outra dinâmica de espaço, a organização original era recolocada, devido a orientações da professora cooperante que defendia

orientação por filas, devido ao comportamento inadequado de alguns elementos da turma.

Contudo, a organização de espaço não foi impedimento para sistemáticas alterações de lugar, devido ao comportamento de alguns elementos da turma, pois como é referido por Delamont (1987, p.92) “(...) os alunos oferecem apoio uns aos outros por meio de contactos visuais, risos, silêncios de simpatia e como lho retiram evitando contactos visuais, com silêncios não-simpáticos e denúncias mútuas”.

Além do comportamento inadequado, a área da sala era limitada, não possibilitando alterações na estrutura das mesas, para permitir uma boa visibilidade para o quadro. A boa visibilidade para o quadro é um fator que influencia a gestão da sala de aula, pelo que Arends (2008, p.279) refere que “são necessárias boas condições, que favoreçam a apresentação e audição – a área sossegada, com boa visibilidade (...)”, pelo que a mestranda durante toda a sua prática constatou que a sala era carenciada de materiais, como por exemplo estores adequados, que proporcionassem uma melhor visibilidade para o quadro, uma vez que os que existiam deixavam entrar demasiada claridade. Desta forma, a mestranda tinha que colocar cartões nas janelas, para manter um ambiente mais escuro, proporcionando uma melhor visualização do quadro e de projeções. Ainda no que concerne aos recursos da sala de aula, a mestranda observou que o quadro estava desgastado, pelo que o giz não aderiu provocando maiores dificuldades de visibilidade, condicionando de forma significativa o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a gestão de sala de aula.

Por forma a colmatar as dificuldades na visualização para o quadro, para motivar os alunos às atividades a desenvolver, foi refletido em díade, a possibilidade da utilização das TIC como recurso à projeção de forma a facilitar a visualização dos conteúdos. Desta forma, as mestrandas desenvolveram processos de ensino e de aprendizagem integrando as TIC na sua conceção, desenvolvimento e na avaliação das atividades (Fernández & Correa, 2008, p.61).

Contudo, é de salientar que a sala não possuía qualquer recurso multimédia, a díade decidiu investigar se na escola existiam recursos multimédia, descobrindo através de um diálogo estabelecido com uma

docente da escola, a existência de um projetor portátil e de uma tela. Esta descoberta permitiu à professora estagiária a utilização dos recursos no desenvolvimento da sua ação. Estes recursos proporcionaram pequenas alterações da disposição da sala, bem como a apresentação e mobilização de outros materiais (cf. Anexo 2 A XXIII – organização final da sala de aula).

No que concerne à estética da sala de aula, esta não dispunha, inicialmente, de trabalhos expostos nem de outro tipo de material, denotando-se, desta forma, a desvalorização da mesma. Posto isto, a diáde, refletiu sobre a urgência da elaboração de trabalhos na área da Expressão Plástica em conjunto com as outras disciplinas, com o objetivo de decorar o espaço, atribuindo significado ao mesmo e ainda incrementar nos alunos o apreço pelo espaço de sala de aula, motivando-os através da valorização dos seus trabalhos. A mestranda constatou que a interdisciplinaridade levou a uma motivação dos alunos, bem como proporcionou uma nova perspetiva das áreas curriculares, como é referido por Pombo (2004, p.118)

Ao propor a inserção de um facto, acontecimento ou fenómeno numa rede complexa de relações, ao promover a sua integração num horizonte contextual mais amplo, a interdisciplinaridade está a criar condições que permitem ultrapassar o isolamento em que o pensamento analítico colocou essa realidade para a poder transformar em seu objecto de estudo. (...) permite restituir ao objecto de estudo o sentido da sua concretude, da sua riqueza e a coerência, da sua autonomia enquanto objecto de experiência comum.

Neste sentido, foi refletida e desenvolvida em tríade uma planificação, entre a primeira e terceira semana de PPS, na qual entre outros objetivos, procurou-se promover a interdisciplinaridade entre Português e Expressão Plástica.

Nestas semanas foram desenvolvidos conteúdos específicos do domínio da Educação Literária, sendo as primeiras atividades desenvolvidas com a turma decorreram numa aula de Português, na qual apresentaram a obra da “Princesa e a Ervilha” de Hans Christian. Nesta aula, foram adotadas diversas estratégias:

- A construção de uma teia concetual a partir da palavra ervilha,

- A audição do texto narrativo
- Realização de um crucigrama, como estratégia de compreensão textual (cf. Anexo 2 B XVIII– Crucigrama da Princesa e a Ervilha)
- Construção puzzles interativos das imagens da história, com recurso à mesa gráfica.

Nessa semana, de forma articulada com a área de expressão plástica, os alunos realizaram um desenho livre sobre o episódio da história que mais gostaram, sendo estes posteriormente expostos no quadro de cortiça, de modo a decorar e ainda para expor os vários episódios da história desenvolvida (cf. Anexo 2 B XIX – Registos fotográficos da atividade da Princesa e a Ervilha).

Porém, foi revelado por um elemento da turma o seu gosto por trabalhar com outro tipo de materiais para além dos habituais. A mestranda viu nesse comentário uma estratégia de motivação, para esse aluno, uma vez que se trata de uma criança necessitada de fatores motivacionais. Esta, refletiu que poderia criar uma atividade sobre a história da “Princesa e a Ervilha” que promovesse, para além do uso de outros materiais diferenciados, a decoração do espaço físico exterior à sala - as escadas, bem como a cooperação e amizade entre pares.

Deste modo, na semana posterior, durante a aula de Expressão Plástica, os alunos trabalharam a pares, foram distribuídas tiras de tecidos e papel de diferentes cores e texturas, cola branca e pincéis e uma cartolina castanha com uma cama desenhada, para cada par. Nesta atividade era pretendido, que os alunos colassem as tiras de papel e tecidos de forma alternada, assemelhando-se à cama da princesa da história. Foi notório o entusiasmo da turma na realização da tarefa, não só pela diferença de materiais que foram trabalhados, mas também por ser uma atividade que permitia a cooperação entre colegas.

A aprendizagem cooperativa dá oportunidade aos alunos com diferentes experiências e condições para trabalharem interdependentemente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativas, aprender a valorizar os outros. (...) objectivo da aprendizagem cooperativa é

ensinar os alunos competências de cooperação e colaboração. (Arends, 2008, p. 345)

Além disso, o desenvolvimento desta atividade proporcionou à turma a compreensão da história, uma vez que se verificou que a mesma demonstrou entender a importância da ervilha para o desfecho da história, compreendendo que cada pessoa é especial. Assim, foi importante a colocação de uma ervilha em papel, entre as tiras que formavam as cobertas da cama, pois foi um fator decisivo na história e no diálogo reflexivo com a turma.

Após a conclusão da atividade, os trabalhos ficaram a secar durante o fim de semana e, na semana seguinte, foram expostos nas escadas de acesso à sala de aula.

A mestranda numa reflexão pós ação, verificou que a atividade teve sucesso, todavia esta teve pequenas falhas que poderiam ter sido colmatas se tivesse existido uma melhor gestão de materiais e de tempo. A mestranda ao planear a ação não colocou a hipótese de os alunos pretenderem fazer uso a cola branca em simultâneo, pelo que foi necessário pedir mais pincéis ao *atelier* de pintura (às auxiliares) para desenvolver a atividade. Este facto provocou algum tempo de espera, provocando alguma impaciência nos alunos, no entanto, estes revelaram ser compreensivos com a espera. Deste modo, a gestão de materiais foi alvo de reflexão antecipada na sua prática, pelo que a mestranda levava sempre material tendo em conta os contratempos que pudessem ocorrer. Além disso, a mestranda elaborou fichas de trabalho extra para dar aos alunos que terminavam as tarefas mais rapidamente. (cf. Anexo 2 B XX - Fichas extra)

A Matemática e a Expressão Plástica também foram alvo de reflexão para motivação dos alunos, bem como para de decoração da sala de aula. Na semana de 23 a 25 de outubro, foram abordados os sólidos geométricos, pelo que numa manhã, dispôs-se as cadeiras em direção às janelas (cf. Anexo 2 A XXIV – Organização da sala de aula para atividade de sólidos geométricos), as quais foram tapadas com cartão de modo a escurecer a sala e a permitir uma boa visualização. Sendo, posteriormente projetados dois vídeos da escola virtual para que os

alunos obtivessem uma melhor compreensão das nomenclaturas dadas ao tipo de sólido, o nome de cada sólido, bem como as partes que constituem os sólidos geométricos. Em seguida, para consolidar a matéria foram desenvolvidos dois jogos interativos (cf. Anexo 2 B XXI – Exemplo dos jogos interativos) – criados pela díade. Neste sentido, a importância dos mesmos é referida por Arends (2008 p. 157), a

utilização de jogos, puzzles e de outras atividades convidativas e com a sua própria motivação intrínseca, é outra forma de os professores tornarem as aulas interessantes para os alunos. Da mesma forma, a utilização de várias actividades (...)e métodos de instrução (...) ajudam a que os alunos se mantenham interessados na escola e no seu trabalho escolar.

Contudo, esta atividade contou com a presença imprevista de 17 alunos da turma do 2º ano, pois a professora titular dessa turma, sabendo que a mestrandia iria abordar este conteúdo, pediu para que a sua turma pudesse observar, visto que também nessa semana estava a iniciar o mesmo conteúdo, todavia estava a fazê-lo de forma superficial. Deste modo, a mestrandia para além de questionar a sua turma, colocava questões ao segundo ano, colocando à disposição dos alunos sólidos geométricos com as faces invisíveis de modo a que os mesmos, quer do quarto ano, quer do segundo ano, percebessem a tridimensionalidade dos sólidos. Neste sentido, a mestrandia permitiu que ambas as turmas jogassem os jogos interativos, sendo que quando algum elemento do segundo ano não sabia pedia auxílio a um colega do quarto ano sendo que este o auxiliava através de pistas, não dando logo a resposta.

Este imprevisto permitiu à mestrandia ter contacto com outro grupo, desenvolver outro tipo de questionamento para além do que tinha refletido para a sua ação, e deste modo constatou a dificuldade existente em desenvolver atividades com grupos em diferentes níveis escolares. Porém, se a mestrandia tivesse oportunidade de reformular a sua ação, ou mesmo se a atividade tivesse sido programada com a professora titular do segundo ano, esta teria sido desenvolvida de forma diferente. De modo a que existisse uma maior interação entre as turmas, seria pedido que a turma de quarto ano elaborasse uma pequena pesquisa em casa e

trouxesse um objeto semelhante a um sólido geométrico. Pois segundo Palhares (2004, p.306)

é pois urgente e fundamental que a Geometria reflecta, porventura, hoje mais do que nunca no passado recente, as preocupações educacionais de relevância e realismo, nomeadamente através de:

- verdadeiros problemas do dia-a-dia que envolvam ideias geométricas, em vez de aplicações artificiais;
- exploração de formas de representação do meio ambiente, por muito complicado que isso pareça.

Após a observação dos vídeos e terminados os jogos, cada aluno do segundo ano teria que fazer uma pequena apresentação de um objeto pertencente a um dos alunos do quarto ano, de modo a perceber se estes tinham assimilado o conteúdo abordado.

Posto isto, no dia posterior a esta atividade, foi realizada outra, com o intuito de promover o reconhecimento das figuras no plano e investigar planificações possíveis de um cubo, no qual se utilizou o material estruturado Polydron, sendo este mobilizado para que os alunos tivessem contacto com materiais diferentes dos utilizados regularmente.

Nesta atividade, também tivemos a presença da turma do segundo ano, pelo que a mestranda formou grupos de três elementos, um deles era do segundo ano, e distribuiu o número de peças necessárias para que cada grupo conseguisse construir um cubo (cf. Anexo 2 B XXII– registo fotográfico da atividade da construção do cubo). Sempre que cada grupo conseguisse construir um cubo, tinha que colocar o dedo no ar, mostrar a planificação à professora estagiária, e se essa fosse diferente de outras observadas, o grupo obtia o prémio de mostrar aos colegas a sua planificação, desenhá-la no quadro, sendo estas posteriormente registadas no caderno, pelos alunos do quarto ano.

As estruturas de Cazden (1986), determinam «quem pode dizer o quê, quando e a quem» (p.437). (...) Ouvirem-se uns aos outros é outro dos comportamentos esperados dos alunos durante uma discussão ou recitação, tal como levantar o braço para poderem falar na sua vez.” (Arends, 1995, p.115)

Em modo de consolidação deste conteúdo, na aula de expressão plástica, foi distribuído por cada aluno uma planificação de um sólido

geométrico, na qual cada um decorou de forma livre, com materiais de desenho e pintura que tinham disponíveis. Após a conclusão desta fase, os alunos tiveram de construir o sólido. Esta permitiu a existência de um trabalho cooperativo entre os alunos, visto que para a construção de alguns sólidos e colagem era necessário o auxílio de outra pessoa. À medida que os trabalhos iam sendo terminados, estes foram pendurados na sala de aula, de modo a decorar o espaço e a torná-lo mais acolhedor, valorizando o trabalho do aluno(cf. Anexo 2 B XXIII– Registo fotográfico da decoração da sala). O espaço da sala de aula é bastante importante na aprendizagem da criança.

De facto, é possível comparar as estruturas da sala de aula à planta de uma casa. A forma como o espaço interior de uma casa é planeado e dividido pode ser visto como fazendo parte da estrutura da casa. Esta estrutura influencia a forma como os membros da casa interagem uns com os outros. (Arends, 2008, p. 147)

O professor não tem de ser um artista ou um arquitecto de interiores para decorar uma sala de aula e torná-la num local agradável para os alunos. Nem são necessárias grandes quantidades de dinheiro. De facto, os alunos podem até ajudar a produzir uma sala com aspecto interessante e acolhedora. Muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos. (Arends, 1995, p.96)

Assim, os alunos demonstram-se estimulados e motivados por observarem a valorização do seu esforço pela exposição dos seus trabalhos no espaço educativo, sendo denotado pela mestranda nas atitudes e postura dos alunos menos participativos, que ao longo do primeiro período foram participando cada vez mais.

As atividades transformaram-se como fonte de motivação, proporcionando alunos mais atentos e participativos, deste modo as atividades desenvolvidas em todas as áreas promoveram e estimularam o gosto pela aprendizagem.

Na área disciplinar da Matemática, foram desenvolvidas várias atividades sempre promotoras de motivação aliando-se às tecnologias, nas quais a mestranda procurou desenvolver estratégias e apresentar recursos que envolvesse os alunos na disciplina que menos gostam, segundo o questionário realizado no início da PPS. Após uma reflexão em tríade, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades a vários

níveis, sendo essa a causa pela qual os alunos revelaram não gostar de Matemática.

Assim, a nível do cálculo mental os alunos demonstravam necessidade de utilizar outros recursos no auxílio da resolução do mesmo, por exemplo: contar pelos dedos ou realizar o algoritmo. Desta forma, em reflexão em díade, constatou-se a necessidade de desenvolver estratégias que preconizassem o cálculo mental com intuito de estimular uma maior autonomia e capacidade de solucionar a resolução de problemas, pois “é cada vez mais importante que os estudantes desenvolvam estratégias individuais de cálculo, não ficando limitados ao conhecimento de um único processo estimulando-se, deste modo, a compreensão das operações e do sistema de numeração decimal posicional” (Fernandes D., 2006, p.16).

Para iniciar esta temática, a mestranda optou por projetar um *PowerPoint*, elaborado pela mesma, onde continha várias “molduras do 10” (Barbosa, et al., 2011, p.34), (cf. Anexo 2 B XXIV – *PowerPoint* Moldura do 10).O primeiro diapositivo visualizado pelos alunos apresentava dez pintas, pelo que a mestranda permitiu a contagem das pintas de forma livre. Após este momento, a mestranda questionou vários alunos quanto às suas estratégias de cálculo, onde apenas cinco alunos referiram ter contado duas a duas e um aluno referiu que contou de cinco em cinco pintas. Todos os outros alunos disseram que tinham contado pinta a pinta.

Após este questionamento, a mestranda explorou outras molduras, as quais ficavam projetadas cerca de quatro segundos e depois a mestranda colocava um diapositivo em branco para que os alunos dissessem a resposta, ou seja, quantas pintas tinham observado. Na realização desta atividade os alunos respeitavam a regra de participação, colocando o dedo no ar para falar, pois caso respondessem sem colocar o dedo no ar a sua resposta era nula, dado que a mestranda queria dar hipótese a que todos os alunos respondessem e ao mesmo tempo respeitassem as regras de sala de aula.

À medida que os alunos foram evoluindo na sua rapidez de cálculo mental, a mestranda foi dificultando a tarefa, colocando diferentes tipos imagens, substituindo as pintas por diferentes imagens para que os

alunos realizassem a contagem (cf. Anexo 2 B XXV – *PowerPoint Subitizing*). No decorrer da atividade, a mestranda questionou os alunos acerca das suas estratégias de cálculo mental desenvolvendo, assim, a sua capacidade de explicação e argumentação como também a partilha de estratégias com os colegas, criando novas formas de desenvolver o cálculo mental.

A importância da visualização é crucial na aprendizagem da matemática, não só no campo geométrico mas também, como vimos, no campo numérico. Porém, embora esta abordagem deva constituir sempre um ponto de partida, não deve excluir outros contextos onde o aluno é confrontado com situações que não suscitem abordagens visuais. (Barbosa, et al., 2011, p.38)

Deste modo, após a atividade da “*Subitizing*”, foi realizada outra atividade para motivar os alunos a realizar o cálculo mental com números maiores, na qual a mestranda realizou uma exploração das possíveis composições e decomposições de diversos números, em conjunto com os alunos, de modo a realizar estimativas de antevisão do resultado, sem resolver o algoritmo. Esta estratégia foi utilizada em conjunto com o recurso interativo da mesa gráfica, o que permitiu uma motivação extra aos alunos, pois quem tivesse soluções diferentes e mais próximas do resultado poderia utilizar o recurso. Este é um processo que requer constante trabalho com os alunos, pelo que com as estratégias desenvolvidas, tornou possível observar uma evolução acentuada nos mesmos, pois já não necessitavam de recorrer aos dedos e ao algoritmo, como inicialmente.

No que respeita ao algoritmo, a mestranda notou uma evolução na resolução do mesmo. Foi observado inicialmente que os alunos tinham dificuldade em transportar a operação na horizontal para vertical, não ordenando os algarismos pelas ordens corretas. Para isso, foi necessário desenvolver um trabalho intenso sobre a leitura de ordens, bem como na passagem da operação na horizontal para a vertical. Deste modo, este trabalho surtiu na evolução positiva do pretendido, observado quer nos cadernos dos alunos, quer no quadro.

Outra dificuldade expressa recorrentemente nos alunos, consistia na resolução de problemas.

A aprendizagem em resolução de problemas é, pela sua natureza, uma actividade intelectual extremamente complexa, pois implica mais do que lembrar factos ou a aplicação de procedimentos bem aprendidos. Implica a coordenação de conhecimentos, experiências prévias, intuição, atitudes e concepções. São importantes a memória, conhecimentos, factos específicos, o uso de uma grande variedade de capacidades e procedimentos e muitas outras capacidades no âmbito do domínio cognitivo e metacognitivo e domínio afectivo. (Palhares, 2004, p. 15)

Deste modo, para colmatar essa dificuldade, a mestranda proporcionou um contacto mais próximo com este conteúdo da Matemática, desenvolvendo problemas do quotidiano dos alunos. Neste sentido, a mestranda desenvolveu uma atividade que consistia na criação de problemas pelos alunos, para que estes não tivessem dificuldades na sua resolução. Para o desenvolvimento da atividade, cada aluno criou o seu próprio problema, para ser resolvido a partir dos diagramas de Venn e Carrol. A partir do recurso *Class Dojo*, escolheu-se de forma aleatória, um aluno para apresentar o seu problema para que toda a turma o resolvesse. A correção do exercício realizou-se no *site creatly.com*, que permitiu aos alunos observar de forma adequada a construção dos diagramas e toda a correção, proporcionando, assim uma melhor compreensão (cf. Anexo 2 B XXVI– Imagem do Creatly). Com esta atividade a mestranda constatou, ainda, a relevância desta, na qual os alunos tiveram bastantes atentos, pois além das suas opiniões e do seu trabalho terem sido valorizados acresceu-se o facto do recurso utilizado ser bastante motivador, cativando os alunos e mantendo estes o silêncio durante a explicação das funcionalidades do mesmo. Devido ao seu carácter simples e à boa explicação de como este funciona, pois encontra-se em inglês, esta atividade motivou os alunos a trabalharem com este recurso fora da escola. Além disso, esta atividade permitiu à mestranda uma observação não só da resolução e interpretação dos problemas matemáticos, bem como da construção dos mesmos. Assim, a formanda observou e acompanhou todo o processo, avaliando de forma formativa os alunos.

Similarmente, durante uma aula desenvolvida sobre o conteúdo programático dos ângulos, a mestranda avaliou os seus alunos, quer através da observação participante durante a aula, quer através da

observação das fichas realizadas pelos alunos. Esta aula foi iniciada relembrando o conceito de reta, semirreta e segmento de reta, oralmente, e através deste foi introduzido o conceito de ângulo, a partir da visualização de um vídeo da Escola Virtual (cf. Anexo 2 B XXVII – Vídeo dos ângulos – Escola Virtual). Em seguida, foi observado um *site* interativo (www.sitiodosmiudos.pt/matematica/default.asp?url_area=F) no qual fazia referência e explicava o nome dos ângulos, bem como as suas amplitudes. Após esta observação, a mestranda solicitou a transcrição da informação para o caderno diário, com a intenção educativa de promover a assimilação dos conteúdos abordados, pelos alunos. Posteriormente à transcrição da informação, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre a matéria, demonstrando poucas dificuldades na tarefa (cf. Anexo 2 B XXVIII– Fichas de trabalho dos ângulos realizadas pelos alunos). Deste modo, a mestranda ilacionou que a partir da observação de vídeos e *sites* pedagógicos, os alunos compreendem melhor o sentido da Matemática, o que simplifica as tarefas e deste modo diminuem o temor pela disciplina.

As disciplinas de expressões permitiram uma avaliação contínua dos alunos, sendo estas desenvolvidas através da criação de um elo entre as outras áreas, tornando-se um alicerce motivacional e lúdico sobre os conteúdos desenvolvidos. Deste modo, foram desenvolvidas várias atividades com o intuito de promover a “educação pela arte” ao mesmo tempo que desenvolveram a formação integral da criança no que visa às outras áreas do saber.

A área de Expressão Musical era semanalmente articulada com as outras áreas e, desta forma utilizada para consolidação de conteúdos. Em articulação com Estudo do Meio, foram desenvolvidas várias atividades de canto que constituem “a base da expressão e educação musical no 1º ciclo.” (Ministério da Educação, 1990, p.67). Dada a sua importância, a mestranda demonstrou uma preocupação na promoção do contacto com um repertório musical variado, segundo (Ministério da Educação, 1990, p.68) “As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o desenvolvimento global”.

Neste sentido, foram desenvolvidas várias estratégias em torno do recurso musical “Música dos Reis” durante cerca de três semanas, na qual foi abordada o conteúdo programático das Dinastias de Portugal. A partir do recurso interativo “Era uma vez um Rei” do Centro Virtual Camões, a mestranda projetou a partir do *site* (cf. Anexo 2 B XXIX – Imagem com Letra da Música dos Reis) a letra da música referente a cada rei, abordado em cada dia. Foi pedido aos alunos para lerem a letra atentamente duas vezes, de seguida os alunos escutaram a música com o intuito de reconhecerem o ritmo da mesma, para que a cantassem corretamente. Durante as atividades, a mestranda constatou que alguns alunos tiveram dificuldades na compreensão do ritmo das músicas escutadas. Sendo a tarefa de audição complexa e exigente ao nível auditivo, ou seja, requer silêncio e atenção, esta constitui uma dificuldade na gestão da turma, visto que alguns alunos são indisciplinados causando distúrbio durante o desenvolvimento da ação. Neste sentido, para colmatar as dificuldades apresentadas, a mestranda durante as atividades direcionadas à audição, fazia gestos de modo a que os alunos tivessem atentos à letra da música e desta forma escutassem o ritmo, como era pretendido.

Contudo, nos ensaios da festa de Natal foram denotadas as dificuldades a nível de interpretação. Para combater as dificuldades evidenciadas, a mestranda constatou que seria necessário realizar mais ensaios do que tinha previsto. No entanto, surgiu a impossibilidade de o fazer com todos os elementos da turma, uma vez que a professora cooperante faltou durante os restantes dias da semana, devido a ter que prestar cuidados a um familiar, sendo que desta forma, os EE não levaram os seus educandos para a escola. Deste modo, tornou-se extremamente complicado ensaiar com os alunos a sua atuação. Esta atuação continha duas valências: o canto e a dança, pelo que inicialmente trabalhou-se a música com os alunos e posteriormente criou-se e ensaiou-se a coreografia.

A música foi escolhida pela díade, fugindo às tradicionais músicas de Natal, pelo que os alunos presentes nesse dia - apenas dez, demonstraram surpresa quando a ouviram, pois a música escolhida intitulava-se “Abraços” (cf. Anexo 2 B XXX - Música do Abraço). Esta

surpresa levou a um diálogo entre a mestranda e os alunos sobre o significado do Natal, bem como os sentimentos envolvidos no mesmo.

Tal como na atividade anterior, de modo a que os alunos aprendessem a música, a mestranda procedeu à leitura da letra, projetando um *PowerPoint* (cf. Anexo 2 B XXXI – *PowerPoint* com letra da música do Abraço), com conseqüente ensaio de canto. Este processo tinha como objetivo final a gravação das vozes dos alunos sobre a música na versão instrumental para a festa de Natal, contudo foram observadas as dificuldades de interpretação durante os ensaios (cf. Anexo 2 B XXXII – registo áudio do ensaio) aliadas ao facto de não estarem presentes todos os elementos da turma, pelo que em diálogo com os alunos ficou acordado que a música que iria tocar na festa era a original e eles cantariam ao mesmo tempo.

No que respeita à coreografia, a mestranda tinha uma ideia base para demonstrar aos alunos, todavia para envolver os alunos nesta atividade e visto ter observado que, uma das alunas da turma, durante os intervalos encontrava-se constantemente a dançar e a ensinar aos colegas novas coreografias, esta pediu a essa mesma aluna que a auxiliasse na construção da coreografia. Esta atividade de expressão motora correu segundo as expectativas, pois todos os alunos presentes conseguiram decorar a coreografia (cf. Anexo 2 B XXXII – registo audiovisual da atuação de Natal). Isto sucedeu-se derivado ao reduzido número de alunos, pelo que se esta atividade tivesse decorrido com todos os alunos, não poderia ter sido tantas vezes treinada e teria que ser realizada em pequenos grupos, derivado ao espaço reduzido. Outra alternativa seria desenvolver esta atividade no alpendre ou na cantina. O reduzido número de alunos, conduziu a um aumento da rapidez na execução dos exercícios das outras disciplinas, o que possibilitou, à mestranda, acompanhar mais aproximadamente as atividades desenvolvidas e conseqüentemente ensaiar a música e a coreografia para a festa de Natal. No dia posterior, compareceram às aulas catorze alunos, pelo que após a conclusão das atividades, a mestranda procedeu à mesma estratégia utilizada no dia anterior, proporcionando aos alunos que tinham faltado o acesso à letra e coreografia da música de Natal. Todavia, e devido ao facto de faltarem bastantes alunos, a mestranda solicitou aos presentes que ensaiassem na

segunda feira com os colegas que tinham faltado durante a semana, de modo a que todos conseguissem desenvolver a atividade na festa de Natal.

Para a atuação dos alunos na festa de Natal, a mestranda desenvolveu uma atividade que consistia na criação de um filme no qual se visualizava os desejos dos alunos para o Natal. Nesta perspetiva criou-se a “Fotografia dos Sentimentos” (cf. Anexo 2 B – Vídeo dos desejos de Natal) visando a promoção de sentimentos adjacentes ao Natal, aliando a Expressão Plástica e o Português. No dia da festa de Natal, a mestranda tinha planeado a projeção deste filme, durante a atuação da turma, contudo devido à falta de espaço que a cantina apresentava para acolher os EE, impossibilitou a colocação do projetor no espaço, eliminando a possibilidade de projeção da atividade nesse dia.

A atividade consistiu na elaboração de uma frase que se iniciava com “Neste Natal desejo-vos...”, após a conclusão da frase cada aluno tirou uma fotografia com um pergaminho, sendo realizada com as mesmas, uma fotomontagem e posteriormente fez-se um vídeo de todas as fotomontagens. Apesar de não ter sido apresentado na festa de Natal, o vídeo foi colocado no blogue da turma. Esta atividade suscitou a reflexão da mestranda sobre a gestão do espaço, pois esta planeou a atividade segundo o espaço que tinha disponível e refletiu com os docentes da escola sobre o mesmo, de modo a que a atividade pudesse ser realizada, dando estes a certeza que haveria espaço para montar o equipamento de projeção, contudo não se constatou o acordado, devido à grande afluência dos EE, que não estava prevista.

No que concerne à área de Expressão Dramática, em conjunto com a área do Português, foram desenvolvidas atividades com o intuito de explorar situações imaginárias, a partir de situações propostas pela mestranda. A dramatização do texto presente no manual do 4ºano do *ALFA* da Porto Editora “O Adamastor” (cf. Anexo 2 B XXXV – Registo audiovisual da dramatização do Adamastor) e ainda de um excerto do livro “Era uma Vez D. João IV O Restaurador” (cf. Anexo 2 B XXXVI – Registo audiovisual da dramatização do Restaurador) foram dois exemplos das atividades desenvolvidas. Estas permitiram à mestranda tirar um grande prazer das mesmas, pois a formanda para quebrar a

rotina da frequente estratégia de manter os alunos sentados nas mesas, permitiu uma interação diferente com as crianças, exigindo outro tipo de diálogo onde a assertividade ficou um pouco de lado, e as relações de amizade e cooperação se manifestaram mais livremente. Numa reflexão posterior, a mestranda concluiu que se fosse possível melhorar as atividades, estas seriam iniciadas com a troca de personalidades, onde cada aluno retirava um papel com um nome de um colega e teria que imitar esse colega, os outros teriam que adivinhar quem estava a ser dramatizado. Deste modo, as crianças acediam com uma perspectiva diferente nas atividades, não sendo tão difícil para elas interpretar outras personagens, dificuldade essa observada pela mestranda na realização destas atividades.

No que se refere ao domínio da gramática, integrada na disciplina de Português, os alunos demonstraram ter algumas dificuldades, pelo que se tornou revelante auxiliá-los na compreensão e aplicação de conceitos gramaticais, pois como refere Lomas (1999, citado por Lomas, 2006, p.12)

Se o que se trata é de ajudar os alunos e alunas na difícil, lenta e árdua aprendizagem da comunicação (...) então a educação linguística nas aulas deve contribuir, sobretudo, para ajudar a saber fazer coisas com as palavras, melhorando a sua compreensão comunicativa nas diversas situações e contextos da comunicação humana.

Neste sentido, a mestranda recorreu a vários recursos com a intencionalidade de melhorar a competência linguística das crianças, estimulando o exercício de práticas diferenciadas, “para evitar que uma utilização rígida e dogmática dos métodos linguísticos [correndo] o risco de se traduzir por actividades tão repetitivas e desprovidas de interesse como era hábito da aprendizagem das regras gramaticais no ensino tradicional(...)” (Figueiredo, 2005, p.107).

Para estimular o interesse neste conteúdo, foram utilizados diferentes recursos, entre eles, um jogo interativo sobre os graus dos nomes, denominado “Degraus dos Nomes”, construído pela mestranda, através de uma ferramenta existente para os quadros interativos, todavia, como a sala de aula não estava equipada com um quadro interativo, como já

referido, a formanda utilizou este recurso recorrendo à sua mesa gráfica que proporciona o efeito do mesmo, mas em dimensões reduzidas. Esta opção tomada pela professora estagiária, possibilitou a utilização a um material diferente aos alunos, ao qual não têm acesso no seu quotidiano.

Além do recurso proporcionar motivação imediata, por ser um recurso diferenciado e visualmente apelativo, este possibilitou a melhor compreensão do conteúdo, pois apresentava degraus que permitiu a compreensão de que os nomes no grau aumentativo deveriam ser colocados no degrau superior, pois significavam que eram “maiores” do que as palavras nos outros graus; os nomes no grau normal ser colocados no degrau intermédio, e os nomes que se encontrassem no grau diminutivo deviam colocar no degrau inferior. Esta atividade promoveu, assim, a compreensão e consolidação do conteúdo de forma intuitiva e visual, manifestando-se posteriormente em outras atividades semelhantes, em que os alunos aplicavam estes conhecimentos e demonstravam a capacidade de forma imediata sem apresentarem dúvidas.

Para lembrar o conteúdo programático da “família de palavras”, a mestranda também desenvolveu dois recursos. O primeiro surgiu da obra literária da “Princesa e a Ervilha”, no qual a mestranda elaborou, à semelhança do recurso anteriormente referido, um jogo interativo que consistia na colocação das palavras no sítio correto (cf. Anexo 2 B XXXVII – Jogo interativo da família de palavras de princesa), sendo que as palavras da família de “princesa” tinham que ser colocadas junto da princesa, sendo estas aceites desaparecendo do ecrã, as palavras que os alunos colocavam junto da princesa e não pertenciam à “família da palavra” voltavam ao local inicial, demonstrando assim que a opção não estava correta. As palavras que não pertenciam à “família de princesa” tinham que ser colocadas no caixote do lixo para desaparecerem, caso pertencessem voltariam ao local inicial.

Quando um elemento da turma colocava uma palavra no local indevido, a mestranda solicitava aos alunos que explicassem ao colega que tinha errado o porquê da sua opção não ter sido correta, desenvolvendo assim a compreensão da matéria de forma mais

simplificada, o raciocínio, a articulação de discurso e ainda estimulando a entreatajuda, cooperação e amizade entre os elementos da turma.

No que se refere à outra atividade, desenvolvida em torno do conteúdo programático da família de palavras, a mestranda mobilizou um recurso, o SmartDraw, que permite a construção de esquemas, deste modo ela construiu vários esquemas das várias famílias de palavras em conjunto com a turma (cf. Anexo 2 B XXXIX – Famílias de palavras). De modo a dinamizar a atividade de forma diferenciada, foi pensado num concurso de turma, no qual cada aluno para responder tinha que colocar o dedo no ar e referir as palavras correspondentes à família de palavras em questão, como por exemplo de “peixe”. O aluno que referisse corretamente uma palavra teria um ponto positivo, contudo se errasse teria um ponto negativo. No final da atividade, os alunos que tiveram mais pontos, pois existiu um empate, tiveram como prémio cromos para as Cadernetas das Dinastias, que serão referidas posteriormente.

A partir de recursos existentes, bem construídos e desenvolvidos, a mestranda desenvolveu várias atividades, uma delas foi uma atividade em torno do recurso do Centro Virtual Camões, que proporcionou o treino e consolidação dos tempos verbais na turma (cf. Anexo 2 B XXXIX – Atividade gramática cruzada). Este recurso *online* permitiu à mestranda desenvolver uma atividade interativa, proporcionando uma nova perspetiva sobre esta matéria, tornando-a mais flexível e divertida, porque além de apresentar um formato diferente, esta apresenta uma introdução que refere: “Carregue num número da grelha para ver a pista e escrever a palavra correspondente. Se tiver dificuldades, carregue em «Ajuda» para obter uma letra. Depois de completar esta actividade, carregue em "Verificar" para saber a sua pontuação”, conduzindo os alunos nas tarefas (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2014). Deste modo, foi possível constatar a pontuação adquirida pelos alunos na atividade. A mestranda constatou que esta atividade promoveu interações positivas entre os alunos, demonstradas pela motivação e empenho dos mesmos, sendo também de salientar a referência quanto à utilização o recurso em casa para estudar os verbos.

Para proporcionar a consolidação desta matéria, a mestranda elaborou uma ficha de trabalho extra (cf. Anexo 2 B XL – ficha de trabalho extra

dos verbos), para dar aos alunos que terminassem as atividades mais cedo, permitindo dessa forma dar mais tempo aos alunos com mais dificuldades, promovendo a diferenciação pedagógica.

No que se refere ao domínio da leitura e escrita, foram idealizadas e realizadas várias atividades que levaram ao desenvolvimento do mesmo.

Uma dificuldade detetada desde o início, incidente em quase todos os alunos, consistia na escrita de “diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.” (Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães V. F., 2012, p.31), deste modo a mestranda desenvolveu uma aula na qual pretendia motivar os alunos, a partir de um jogo inicial de descoberta- o jogo do enforcado, com a palavra “diálogo”. Através deste jogo, a mestranda apercebeu-se de que

muitas vezes os alunos tendem a adoptar determinados tipos de comportamento que servem o propósito de diminuir o risco de serem surpreendidos, mesmo que aquele momento não tenha em si muito significado académico (...) O conhecimento que o professor tem destas possibilidades permite uma maior intencionalização dos seus actos e dos seus comportamentos de forma a minorar os efeitos tendenciais destas variáveis (Ferreira & dos Santos, 2007, p.46).

Assim, a mestranda, em atividades semelhantes, possibilitou a participação de todos os alunos, mesmo aqueles que não queriam participar, solicitando a sua opinião. Na dinamização da atividade, a mestranda pedia a participação de alunos que normalmente não participavam nas aulas.

De modo a detetar as dificuldades de leitura presentes na turma, a professora estagiária iniciou a leitura que consistia na temática do diálogo, fazendo várias interpretações do mesmo. Em seguida, solicitou que a turma fizesse o mesmo. Desta forma, a mestranda observou os comportamentos da turma, uma vez que os alunos distraiam-se facilmente durante a leitura, assim, na atividade desenvolvida estes tinham que estar atentos à leitura, pois podiam ser chamados à sua continuação e deveriam saber onde continuar a mesma, sendo que os que efetuavam a leitura distraiam-se de seguida. Quando a professora estagiária constatou este comportamento, para colmatar estas distrações

pediu aos alunos que já tinham lido para retomarem a leitura no ponto mais à frente. Assim, os alunos demonstravam a desatenção e, conseqüentemente a sua insatisfação, referindo que já tinham realizado a tarefa de leitura, constatando-se que a leitura para algumas crianças é tida como obrigação. Como Sardinha (2007, p.6) refere “Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados”.

Por isso, foram planeadas diversas estratégias nas quais o objetivo principal consistia na motivação para a leitura.

Começar a aula com uma boa motivação deve ser a regra geral. Uma fotografia, diapositivo, gráfico, documento, texto, notícia, desenho, são meios mais fáceis de empregar. A sua função é despertar o aluno para a actividade. Interessá-lo.

A concepção tradicional da motivação reduzia-a ao início da aula e limitava-a aos primeiros cinco ou dez minutos.

Urge impor um novo tipo de motivação: a motivação permanente. Isto é, o professor deve manter os alunos interessados nos 50 minutos de cada aula.

Desta forma, importa variar a motivação; diversificar os documentos a analisar e entremear as curtas exposições com a observação e análise de fotografias, desenhos, mapas, diapositivos, gráficos e audição de discos (Marques, 1983, p.23).

Neste sentido, a díade idealizou um projeto criando uma biblioteca de sala (cf. Anexo 2 B XLI – registo fotográfico da biblioteca de sala) que demonstrou um forte impacto no fortalecimento da relação entre professora-aluno. Este foi construído em conjunto pelas professoras estagiárias e pela turma, responsabilizando-os por trazerem livros e revistas de casa que já não usavam. Este projeto permitiu, para além de captar a atenção dos alunos para os livros, o acesso dos alunos à biblioteca era concedido, quando terminassem as atividades mais cedo, sendo que a formanda selecionava qual a atividade a desenvolver na biblioteca. As professoras estagiárias juntamente com os alunos elaboraram as “Cadernetas das Dinastias” (cf. Anexo 2 B XLII – Registo fotográfico das cadernetas e poster das dinastias), que estavam em constante construção consoante as dinastias iam sendo abordadas nas aulas, integradas na biblioteca. Assim, a mestranda dirigia a tarefa a

realizar neste local, os alunos poderiam continuar a preencher as suas “Cadernetas das Dinastias”, ou ler um livro ou realizar uma ficha lúdica, já referida anteriormente. A gestão do tempo, consistiu numa das dificuldades sentidas pela mestranda, pois os ajustamentos nas aulas em diferentes tempos de conclusão, na realização de tarefas, é um dos mais complexos problemas de gestão com que os professores (...) se debatem. (...) São necessárias regras, procedimentos e actividades de ocupação do tempo livre para os alunos que acabam mais cedo e ficam sem anda para fazer. Aquelas incluem actividades de elevado nível de interesse, como disponibilizar materiais para leitura ou jogos didácticos que os alunos possam realizar sozinhos (...)” (Arends, 2008, p.400).

As cadernetas além de serem idealizadas com a intenção de estudar História de forma lúdica, foram construídas com o objetivo de avaliar formativamente três vertentes: caligrafia, assimilação de conteúdos e expressão plástica (cf. Anexo 2 B XLIII – Grelha de avaliação formativa das cadernetas). A mestranda pretendia avaliar a caligrafia, pois observou que alguns alunos possuíam uma caligrafia pouco legível; no que concerne à assimilação de conteúdos esta apercebeu-se que os alunos não gostavam de estudar história, deste modo, sempre que se abordava uma nova dinastia era dada pelo menos uma ficha de preenchimento de espaços com o nome do rei, data de nascimento, entre outros dados considerados importantes, e os alunos que desconhecêssem a informação necessária teriam que procurar no seu manual ou nas fichas informativas, dadas pelas professoras estagiárias, a informação pertinente; por fim a expressão plástica também foi um ponto a ser avaliado formativamente nesta caderneta porque a mestranda pretendia observar se existia ou não evolução ao nível do desenho, assim no final de cada ficha tinha uma moldura na qual os alunos teriam que desenhar o rei que tinha estudado.

No que visa à Educação Literária, esta foi promovida através da realização de uma atividade, na qual foi encenado um teatro de sombras chinesas (cf. Anexo 2 B XLIV – Vídeo e fotografias da atividade da peça de teatro) da peça de teatro “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”.

A escola assume então o papel capital na divulgação do livro de literatura infantil e na promoção de uma educação literária, visto que, ainda para muitas crianças inseridas em contextos de baixos níveis de literacia familiar, o contacto com o texto literário é feito unicamente no jardim-de-infância ou no primeiro ciclo do Ensino Básico (Balça, 2007, p.133).

Esta atividade exigiu a modificação da sala, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de observar corretamente a peça, pois esta decorria numa tela branca de dimensões reduzidas. Neste sentido, as cadeiras foram colocadas em dois “U’s” de modo a que os alunos estivessem o mais perto possível da tela e não tapassem a visão aos colegas. A mestranda desenvolveu variadas reflexões sobre o constante comportamento inadequado dos alunos, solicitou à professora cooperante para os vigiar, pois esta e o par pedagógico iam estar a manobrar as sombras, proporcionando uma atividade sem interrupções e desencadeando o trabalho colaborativo entre docentes.

Após a encenação, a mestranda teve um diálogo com os alunos, os quais demonstraram bastante interesse pelas sombras que tinham visto, colocando questões sobre as mesmas: de como tinham sido feitas, com que materiais, se podiam também executá-las. Para além disso, os alunos também reconheceram a voz gravada da mestranda, contudo não reconheceram a outra voz que estava gravada, pois era a mãe da mesma e quando a mestranda revelou essa informação os alunos ficaram bastante surpresos, pois não pensavam que a mestranda tivesse ajuda da sua mãe. Neste diálogo, a professora estagiária fomentou a resposta a todas as questões e opiniões dos alunos, sem que os colegas se apercebessem, pediu aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem que identificassem as personagens da história e a recontassem, sendo que estes conseguiram contar a história com alguma clareza e ainda decoraram os pontos-chave da mesma – locais e personagens. Após essa etapa, a mestranda encadeou várias questões para os outros alunos e projetou uma imagem com uma cara a sorrir e outra triste, de onde surgiu um mapa concetual, que tinha como objetivo chegar à palavra “teatro”. Contudo, esta estratégia demorou mais tempo do que estava previsto, uma vez que os alunos olhavam para a imagem no sentido literal e não alcançaram as respostas pretendidas, sendo que entretanto tocou

para a hora de almoço, tornando-se necessário voltar a encadear o pensamento dos alunos para explicar a imagem, na parte da tarde.

Além do projeto de biblioteca de sala e do teatro de sombras, a mestranda desenvolveu uma aula de português com o intuito de proporcionar aos seus alunos o prazer de ouvir uma história com recurso a áudio, objetivando também o desenvolvimento de capacidades linguísticas e literárias nos alunos.

(...) durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidade de manutenção na tarefa (atenção e concentração) e interajam com adultos e pares. A experiência linguística permite-lhes construir conhecimentos sobre léxico, novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso. O educador sabe que ao ler histórias às crianças está a desenvolver a atenção, permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa (Fernandes, 2007, p.26).

Esta aula, de promoção da leitura, integrou-se na última semana de PPS, sendo desenvolvida a partir do conteúdo programático dos países lusófonos elencado na disciplina de Estudo do Meio.

Deste modo, a mestranda iniciou a aula projetando um *PowerPoint* com uma imagem de um “meio de transporte”, presente no livro a explorar posteriormente. Esta imagem foi apresentada e explorada através de um diálogo para que os alunos chegassem ao título da obra literária “A Grande Viagem”, lida posteriormente. Desta forma, a professora estagiária estabeleceu um debate entre os elementos da turma, colocando questões pertinentes no sentido de conduzir os alunos a criarem uma linha de pensamento articulando com a imagem que estavam a observar e a história. Com a orientação da mestranda, os alunos alcançaram o título da obra e, para que todos os alunos pudessem observar as ilustrações no decorrer da audição da história, esta foi projetada na parede da sala. Durante a leitura da obra, a mestranda circulava pela sala de aula com o livro e o “rato” na mão, dando assim uma liberdade quer à leitora, quer aos alunos para disfrutar daquele momento, causando uma reação de espanto nos alunos aquando a transição de página, pois pensavam que era apenas possível transitar de página junto do computador. Estas pequenas reações constituíram

aprendizagens para a mestranda, atribuindo significado às suas ações, pois a partir de uma aula de português, a mestranda conseguiu explorar o funcionamento, por palavras simples, do sistema USB aos seus alunos, desenvolvendo a transdisciplinaridade.

Em seguida, foi pedido aos alunos, a pares, que idealizassem o seu próprio meio de transporte para viajar pelo mundo, tal como era referido na história que ouviram. Após a sua idealização, estes tiveram que realizar um pequeno texto descritivo, bem como uma ilustração do mesmo (cf. Anexo 2 B XLV – Ilustrações do protótipo do meio de transporte).

Esta tarefa tinha o objetivo de desenvolver a oralidade, os alunos tinham que se exprimir de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequado, para que toda a turma os escutasse. Esta tarefa auxiliou na preparação da atividade desenvolvida no dia seguinte, em que os alunos tiveram que realizar um pequeno discurso persuasivo, na apresentação dos “protótipos” do meio de transporte por eles construídos, sendo que no final elegeram o “protótipo” preferido, por votação democrática. (cf. Anexo 2 B XLVI – Apresentação do protótipo do meio de transporte; cf. Anexo 2 do tipo B XLVII – Instrumento de Avaliação Formativa da atividade).

Esta atividade permitiu não só a transdisciplinaridade, como também a interdisciplinaridade com a disciplina de Estudo do Meio, como já referido, mas também com a disciplina de Expressão Plástica através das ilustrações elaboradas dos meios de transporte criados.

Assim, a mestranda criou o “Cruzeiro da Lusofonia” como mote para uma viagem pelos países lusófonos, seguindo assim uma temática do conteúdo programático de Estudo do Meio.

Esta atividade requereu um esforço extra da mestranda para construir um recurso unificador de variados elementos das TIC. Este recurso foi apresentado em formato *PowerPoint*, constituindo-se de nove vídeos e de nove resumos, correspondendo a cada país lusófono (cf. Anexo 2 B XLVIII- Cruzeiro da Lusofonia). Para cada vídeo foi realizada uma montagem no programa *Moviemaker*, no qual foram agrupadas as filmagens do recurso interativo do *site Voki* e vídeos do *Youtube*,

selecionados criteriosamente, tendo em conta os objetivos da aula, a gestão de tempo e o modo de utilização.

Para falar sobre os transportes marítimos, a mestranda iniciou a aula com a projeção de um diapositivo no qual era possível observar um cruzeiro sem identificação. Com esta imagem a mestranda pretendia que os alunos concluíssem que o navio se tratava de um meio de transporte e possibilitando a viagem por diversos países por via marítima. Assim, a imagem inicial do cruzeiro teve como objetivo o poder de ilação dos alunos através da observação, seguindo-se de um debate onde se partilharam diferentes ideias. Desta forma,

o debate e a argumentação despertam emoções, e apesar do seu potencial motivacional, podem desviar a atenção dos alunos do tópico em discussão. Também podem fazer com que muitos alunos mais tímidos ou menos articulados fujam da participação. Se o objetivo do professor é ajudar os alunos a compreender a aula e a ampliar o seu pensamento, então ele deve ouvir cuidadosamente as ideias de cada aluno. Neste caso, o professor não deve julgar e deve manter-se orientado para o questionamento em vez de desafiar e argumentar com os alunos. (Arends,2008,p426)

Após terem chegado à conclusão pretendida, a professora estagiária passou a outro diapositivo, onde apresentou a imagem do mesmo cruzeiro com a distinção que esta apresentava o nome do navio, denominado por “Cruzeiro da Lusofonia” e, estabeleceu uma nova discussão em torno da origem e significado da palavra “lusofonia”. Nesta discussão, a mestranda ficou surpreendida, pois a resposta mais próxima da origem da palavra “lusofonia” foi referida por um dos alunos que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem, pois é portador de hiperatividade, comparando “lusofonia” com os cavalos lusófonos, sendo que através de questões orientadoras, chegou ao povo lusitano, estudado em Estudo do Meio. Assim, a mestranda ilacionou que tal como refere (Postic, 1995, p. 15)

os alunos com dificuldades não conseguem reconstituir instantaneamente as peças que faltam, não interpretam as mensagens no quadro de referência do professor. Por isso dão respostas que o professor considera inoportunas. (...)

O aluno com dificuldades tem incertezas sobre o carácter apropriado da resposta que poderá dar. Não sabe integrar no conjunto da lição aquilo que é dito num

determinado momento e não identifica, por detrás da pergunta, o objectivo que o professor tem na sua estratégia global. Hesita. Não conhece bem as condições em que se desenvolve a aula, e portanto não identifica os indicadores cognitivos.

Deste modo, a mestrandia inferiu que o aluno em questão apesar de muitas vezes demonstrar um comportamento irrequieto, esteve atento e conseguiu reter a informação, contudo necessita de constante apoio na sala de aula para conseguir obter resultados visíveis nos testes sumativos, pois esta perturbação é caracterizada por

desatenção persistente, impulsividade, baixa tolerância à frustração, distração e uma grande actividade em locais e tempos inadequados, como por exemplo na sala de aula (...) Estas características (...) são tão frequentes e intensas que interferem com o funcionamento da criança na escola e na vida diária. (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.452).

Após a compreensão, pela turma do sentido do nome atribuído ao cruzeiro, a mestrandia proporcionou a visualização dos vídeos construídos previamente, inicialmente o vídeo era guiado pela “Guia Turística Raquel” que referenciava os dados essenciais de cada país, seguindo-se os vídeos com imagens e músicas oriundas de cada país.

A guia turística foi criada através do recurso interativo *Voki*, referido anteriormente, que permite criar personagens e de seguida escrever as mensagens que serão proferidas verbalmente pela personagem. Este recurso permitiu à mestrandia motivar os alunos para a aula que estava a ser desenvolvida, pois os conteúdos foram abordados de forma e meio diferentes a que os alunos estão habituados. A mestrandia verificou que, os alunos conseguiram assimilar mais facilmente os conteúdos, sendo comprovado posteriormente, através de questionamento verbal e formativo. O recurso tornou-se uma fonte motivacional, uma vez que apesar de a gravação do som estar baixa, os alunos mantiveram o silêncio, para ouvir a personagem a falar.

Após a visualização de cada filme era realizado um resumo onde os alunos tinham que fazer um registo, sendo que passaram pela etapa da observação, debate reflexão e registo. No final da visualização dos nove filmes, a Guia Turística solicitou que os alunos falassem do seu país e dos marcos mais importantes do mesmo. Esta discussão foi realizada já

muito próximo da hora do intervalo, pelo que os alunos dispersaram a sua atenção, contudo a mestranda constatou que os alunos dirigiram o seu diálogo para o desporto, mais concretamente para o futebol, esquecendo-se da cultura, gastronomia, e outros aspetos relevantes do nosso país.

Na aula seguinte, foi pedido a um elemento da turma que distribuísse bandeiras autocolantes, ao mesmo tempo era realizado um jogo de modo a constatar quem estava atento às bandeiras que tinham aparecido durante os vídeos. No jogo (cf. Anexo 2 B XLIX – Jogo das Bandeiras), foi pedido aos alunos que indicassem quais as bandeiras pertencentes aos países lusófonos, após a sua distinção, os alunos colaram as bandeiras nas folhas de resumo fornecidas durante a visualização do “Cruzeiro da Lusofonia”. No desenvolvimento desta atividade de colagem, os alunos demonstraram dificuldades, pois não conseguiam descolar as superfícies.

Além disso, existiam outros elementos que apesar de não conseguirem realizar a tarefa, não queriam pedir a ajuda do seu par, o que tornava a atividade mais morosa. A aprendizagem cooperativa é um dos motivos que suscita estudos relativos aos lugares onde os alunos estão dispostos e quem se encontra ao seu lado nas mesas, pois segundo Arends (2008, p.349)

um dos aspectos mais importantes da aprendizagem cooperativa é o de que ajudando a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores resoluções grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem académica (...).

Deste modo, os alunos “também demonstram melhores competências de relacionamento social e melhor aceitação de alunos com dificuldades.” (Arends, 2008, p.349). Assim, a mestranda para evitar a situação decorrida, deveria ter apelado inicialmente ao trabalho cooperativo, dialogando com os alunos sobre os seus benefícios.

A atividade de Expressão Musical - Pontos do Mundo - desenvolvida nesta temática decorreu de acordo com os objetivos delineados, uma vez que a estratégia utilizada era estimulante para os alunos. A atividade consistiu na audição ativa de uma música e conseqüente preenchimento de lacunas.

Porém, a professora estagiária ficou surpreendida, pois a música que escolheu para abordar o conteúdo programático dos países lusófonos foi a “Conquistador” dos *Da Vinci*, pensando esta que os alunos não iriam conhecer a letra, contudo para sua surpresa grande parte da turma conhecia a letra da música, e pelo menos cinco alunos sabiam a letra de cor.

Ao aperceber-se disto, a mestranda refletiu, idealizou e desenvolveu um concurso das palavras certas: quem tivesse as palavras todas corretas receberia três pontos no Class Dojo. A reflexão na ação desenvolvida neste momento tornou-se crucial, pois permitiu à mestranda criar uma atividade que fosse além das expectativas dos alunos, visto que a música já era um conhecimento assimilado. Contudo é de sublinhar, que apesar de conhecerem a música os alunos aderiram muito bem à atividade, querendo cantar várias vezes a canção, sendo esta gravada e posteriormente colocada no blogue de turma (cf. Anexo 2 B L- Vídeo da atividade Pontos do Mundo).

Esta atividade de Expressão Musical, como referido anteriormente, a estratégia desenvolvida era reconhecida pelos alunos, onde se pretendia desenvolver a capacidade de escuta e de atenção, uma vez que esta aula se dinamizava no final do dia, em que os alunos apresentavam comportamentos mais desatentos, causando ruído, estes foram evoluindo através da repetição desta estratégia.

As regras de sala de aula, desde do início da PPS, foi um processo longo a ser trabalhado, pelo que exigiu a necessidade de constantes reflexões, no sentido de criar e desenvolver estratégias capazes de promover uma melhor gestão da sala de aula. O facto de, como referido no segundo capítulo, a turma demonstrava-se muito heterogénea, a nível social, cultural, económico e, ainda, continha elementos na faixa etária dos nove aos 14 anos de idade. Desta forma, a mestranda teve contacto com outra perspetiva de ensino e dificuldades intrínsecas, fazendo-a refletir sobre a sua postura perante esta turma, com características muito peculiares, procurando estabelecer o respeito pelas regras da sala de aula, como refere Delamont (1987, p.113)

Os alunos estão permanentemente a experimentar o professor para ver se ele é capaz de manter a ordem e se as lições dão resultado. Também é importante

descobrir que tarefas vão ter e que trabalho lhes vai ser exigido. Os alunos necessitam de descobrir o que se pretende que façam e qual é o mínimo com que podem escapar.

Assim, com o decorrer da PPS a mestranda constatou que apesar de todas as preocupações na mudança de atitude dos alunos, esta devia focar-se no comportamento disfuncional do aluno, em vez de procurar as suas causas, pois como professora estagiária esta não teve possibilidades para alterar as causas do comportamento, devido ao limitado tempo de estágio.

A abordagem geral recomendada aos professores principiantes para lidarem com o comportamento perturbador não é procurar fervorosamente as suas causas mas, em vez disso, centrar-se no comportamento próprio inadequado e encontrar formas de mudá-lo, pelo menos durante o período em que o aluno está na sala de aula. Esta abordagem enfatiza a importância dos professores detectarem o comportamento inadequado com precisão e de fazerem intervenções rápidas e precisas. (Arends, 2008, p.189)

A mestranda optou, inicialmente, por estabelecer o diálogo sobre as regras de sala de aula, apelando à compreensão e cumprimento das mesmas, com o objetivo de criar um bom ambiente catalisador de atividades motivadoras e do interesse dos alunos. Contudo, a formanda desenvolveu múltiplas estratégias na sequência da revelação constante de comportamentos inadequados. Denotava-se que até ao primeiro intervalo, a turma demonstrava comportamentos adequados, após este constatava-se a súbita mudança das suas condutas.

De modo a que as regras tivessem constantemente presentes e visíveis na sala de aula, a mestranda imprimiu as que em acordo com a turma, se considerava de maior importância, numa folha de tom amarelo-torrado, para que chamasse a atenção dos alunos colocando-a num local visível (cf. Anexo 2 B LI – Lista de regras da sala). Além disso, foi fornecido a cada aluno um exemplar para colar no caderno diário, como também foi colocada a lista completa das regras da escola no blogue da turma (cf. Anexo 2 B LII – Imagem da lista de regras da escola expostas no blogue). Ainda no que respeita às regras a cumprir, foram também estabelecidas algumas na utilização do blogue de turma, para que todos respeitassem o

conteúdo do mesmo, bem como as pessoas que o frequentam (cf. Anexo 2 B LIV – Imagem da lista de regras do blogue).

Uma estratégia já referida para manter uma boa gestão da sala de aula preconizava a mobilização do recurso *Class Dojo*. Esta estratégia permitiu à mestrandia beneficiar ou “castigar” cada aluno, segundo os seus comportamentos, dando pontos positivos ou negativos respetivamente, dando assim motivação aos alunos para conterem os comportamentos de acordo com as regras.

A motivação refere-se ao facto, em função do tipo e intensidade da nossa motivação para o processo comunicacional em curso, resultar a comunicação que realizamos de facto. O conjunto de causas, intenções, propósitos, incentivos, etc. que levam o professor a implicar-se e levar a cabo as actividades instrutivas, assim como as que movem o aluno a nelas participar, vai condicionar o tipo de relação que se mantenha e as condutas ou comportamentos comunicacionais reais que apareçam na interacção instrutiva (Zabalza, 2000, p.215).

Em simultâneo com esta estratégia, foi utilizada outra, na qual quem tivesse mais pontos positivos no final da semana receberia um “cromo” dos reis, que poderia colar na sua “Caderneta das Dinastias”.

Apesar de todas estas estratégias terem sido desenvolvidas, era necessário a constante lembrança das regras e resposta atenta constante a comportamentos desadequados, pois inúmeras vezes os alunos falavam sem colocar o dedo no ar quando era assim exigido, ou se levantavam da mesa sem autorização, ou agrediam os colegas verbal e fisicamente, demonstrando assim comportamentos inadequados, quebrando e impossibilitando o normal decorrer das actividades. Arends (2008, p.189) refere que “ Nas salas de aulas, tal como em qualquer contexto social, existem alguns participantes que praticam actos desviantes.” deste modo os professores devem estar sempre atentos a todos os pormenores

Kounin chama a esta competência “**olho de lince**” (estar em cima do acontecimento). Os professores que a têm detectam imediatamente o comportamento desviante e identificam quase sempre o aluno responsável. Os professores que não têm essa competência, normalmente não detectam o comportamento inadequado a tempo e, muitas vezes, cometem erros de atribuição da culpa (Arends, 2008, p.189).

Neste sentido, a mestranda constatou que apesar de não poder alterar a causa dos problemas, procurou observar os alunos perspetivando-os segundo o seu significado de ensino.

Como os professores gastam muito tempo a «medir» os alunos, também estes estão constantemente empenhados em «medir» os professores. Compreender as perspectivas dos alunos quanto ao ensino é tao importante para a compreensão dos encontros da sala de aula como a ideia que os professores fazem dos seus alunos. A única maneira de captar o sentido dos actos dos alunos consiste em compreender como eles definem a situação” (Delamont, 1987, p. 102).

A mestranda denotou que os alunos a colocavam “à prova” testando-a, assim colmatou a adoção dessas atitudes, conduzindo os alunos a uma participação mais ativa, atribuindo recompensas positivas por esse ato.

Ao longo da sua prática, a professora estagiária denotou uma evolução significativa na postura e atitude dos alunos indisciplinados, através do uso de estratégias, quer de motivação, quer de gestão de sala de aula, como referido na sua narrativa individual (cf. Anexo 2 A XXV – Narrativa Individual; cf. Anexo 2 B LVI – Narrativas individuais).

O contexto exerceu, inicialmente, um poder contraproducente sobre a sua prática, pois aquando a sua chegada, contactou com um ambiente com o qual não estava habituada, onde a violência era predominante testemunhando vários episódios, como foi o caso de agressão a docentes por parte de EE, existindo a necessidade da intervenção de cerca de 15 elementos da PSP (Policia de Segurança Pública), para acalmar a situação. Assim, a mestranda contactou com uma situação inesperada que enquanto futura docente pode vir a presenciar e observou os passos que devem ser tomados perante as mesmas. Contudo, mesmo observando a resposta correta e atempada, da parte da equipa docente e não docente, foi alarmante o tempo de resposta da autoridade de proteção pública, uma vez que demorou cerca de 40 minutos a chegar ao local.

No sentido de orientar toda a equipa escolar, não só do 1ºCEB de Santegãos, como também das outras escolas do 1ºCEB pertencentes ao Agrupamento de Pedrouços, foi desenvolvida uma ação de formação, na qual a mestranda participou, desenvolvida pela PSP do Porto e da Maia,

com o intuito de promover a segurança da equipa docente e não docente, bem como a dos alunos.

Esta ação de formação foi um mote para a estagiária se sentir mais confiante, pois compreendeu que as situações perigosas acontecem de qualquer forma, devendo os docentes estar consciencializados e preparados para elas. Neste sentido, preconizou-se evoluções positivas na postura da mestranda perante a turma, promovendo assim uma maior autonomia, tendo como consequência o cumprimento das regras por parte dos alunos, que começaram a respeitar como professora.

Além da formação orientada pela PSP, a mestranda participou em reuniões a nível de escola e de agrupamento, pois apesar de ser de presença facultativa, considerou ser importante para o desenvolvimento do seu perfil enquanto futura profissional, permitindo-lhe observar o seu funcionamento e organização.

O mote que desencadeou esta reunião, a nível de escola, foi o desconforto e a insegurança sentidos pelos docentes e relatados ao agrupamento, de modo a que este tomasse alguma medida preventiva quanto ao sucedido (a agressão), do qual surgiu então a formação anteriormente referida. A coordenadora aproveitou ainda para dar informações sobre alterações de rotinas que iriam ocorrer, de modo a que não existissem quebras nas aulas, (por exemplo: para questionar quais os alunos que iriam almoçar na cantina da escola). A reunião a nível de agrupamento com os professores do 1º CEB teve como principal objetivo a elaboração de um teste sumativo padrão para cada ano letivo.

Desta forma, a mestranda observou todo o processo de avaliação, desde a organização e análise dos testes diagnósticos, até aos testes sumativos, do qual foi refletido em tríade, através da narrativa colaborativa (cf. Anexo 2 A XXVI – Narrativa Colaborativa), refletindo sobre as ações sendo que as melhorias de notas foram significativas.

Para estas melhorias serem refletidas nas avaliações sumativas, foram necessárias longas reflexões na e sobre a ação sobre as atividades desenvolvidas na prática e, conseqüentemente uma reformulação de estratégias para atingir os objetivos propostos. Estas reflexões eram realizadas, como já referidas em díade e tríade, e após as mesmas era realizada a planificação semanal (cf. Anexo 2 A XXVII – Planificação

Semanal com comentários; cf. Anexo 2 B LV – Planificações semanais da mestranda com comentários; cf. Anexo 2 B LVI – planificações semanais da mestranda reformuladas) – inicialmente quando a semana era repartida pela díade, a planificação era realizada em díade, contudo com o decorrer do tempo, esta passou a ser elaborada individualmente. Devido a “imposições” superiores, as planificações seguiam os conteúdos delineados no manual escolar, bem como a sua ordem cronológica, por esse motivo foi refletido várias vezes nas planificações semanais da mestranda, a realização de fichas bem como outras atividades nelas indicadas. Porém, a mestranda tentou desviar-se deste recurso, tirando partido de outros que tinha acesso e que causava um impacto superior sobre os alunos. De modo a que a professora cooperante não fosse prejudicada, as fichas indicadas pelo manual escolar iam para TPC para reforçar a matéria abordada durante o dia.

Durante toda a PPS, a mestranda constatou uma evolução a nível do comportamento dos alunos, bem como nas avaliações sumativas dos mesmos, pelo que deste modo pode concluir que as suas práticas tiveram resultados positivos neste contexto.

METARREFLEXÃO

O processo reflexivo foi constantemente tido em consideração durante toda a PPS, quer em contexto de EPE quer em contexto de 1^oCEB. Deste modo, tornou-se importante realizar uma introspeção sobre o âmago de todo o processo, bem como sobre a educadora/professora que se formou a partir desta jornada.

Neste desafio, a mestranda teve que se reportar a vários processos para desenvolver competências basilares de um docente reflexivo. Sendo a mestranda uma “viajante”, uma vez que se licenciou em Viana do Castelo e tirou o mestrado no Porto, esta enfrentou adversidades não esperadas, pois os quadros teóricos preconizados eram diferenciados, sendo os do mestrado mais exigentes, pelo que a sua adaptação ao contexto delineou e sustentou-se pelo trabalho colaborativo.

Neste sentido, considerou tal como Pereira, Carolino, Torment, e Sousa (s/d, p.320) que “a identidade profissional de profissional de base se constrói por relação com os contextos de formação inicial e que as suas propriedades dependem de múltiplos fatores dos quais os relativos ao currículo assumem uma importância determinante”.

Deste modo, a mestranda denotou uma evolução notória a nível pessoal e profissional ao longo da sua prática. Esta evolução foi sentida e gerada devido aos pilares que sustentam a metodologia investigação-ação – observação, planificação, ação reflexão.

Durante a PPS em EPE, a mestranda constatou que a sua prática teve uma evolução gradual, onde o contexto facilitou as suas práticas e proporcionou grandes aprendizagens. O trabalho da equipa educativa foi bastante valorizado pela formanda, visto que permitiu a esta, observar todo um processo inerente à educação das crianças e refletir sobre o que cerne do trabalho em EPE. Neste contexto, os valores aliados aos sentimentos, produzem um trabalho significativo na construção pessoal das crianças. Os modelos de aprendizagem defendidos também revelaram muito da instituição, como da equipa educativa. O modelo High-Scope foi desde sempre desenvolvido em comunicação com a metodologia de projeto, isto proporcionou à mestranda desenvolver uma

relação educadora-crianças quase familiar, vendo a PPS não como um trabalho exigido, mas como um trabalho desenvolvido com prazer. Contudo, a mestranda sentiu dificuldade a nível da planificação, pois neste contexto esta deve ser flexível, dando sempre que possível lugar aos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças. Esta situação provocou insegurança na mestranda durante a ação, pois inicialmente esta tinha um pensamento mais fixo, no qual pensava que a planificação tinha que ser seguida e realizada, todavia numa reflexão em tríade, com o professor institucional esta insegurança foi colmatada. Sendo refletido que respondendo aos interesses ou dificuldades apresentadas pelas crianças, é possível desenvolver os objetivos que estavam preconizados na planificação.

Tal como esta dificuldade se apresentou e foi ultrapassada a partir da flexibilidade, quer a nível individual quer colaborativo dos processos, também durante toda a vida profissional será necessário uma constante flexibilidade, bem como a formação contínua com a finalidade de aperfeiçoar a profissionalidade docente, tornando-o num profissional autónomo, como refere por Nóvoa (s/d, p.14) que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dão corpo a um exercício autónomo da profissão docente”.

No que respeita à PPS em 1ºCEB, foi perspetivado um contraste pela professora-estagiária, no qual esta constatou um ambiente escolar totalmente oposto ao contexto em EPE. Este contraste inicialmente teve um efeito contraproducente, que após uma reflexão com a professora institucional, esta constatou que é a partir das dificuldades que se constrói um docente eficiente, e deste modo a PPS fê-la crescer, não só a nível profissional como em grande parte a nível pessoal. Neste contexto, foram ultrapassadas variadas dificuldades, derivadas do comportamento inadequado de alguns alunos da turma, pelo que a mestranda, em trabalho colaborativo, foi capaz de as ultrapassar. Neste sentido, o trabalho colaborativo, revelou-se crucial para compreender e conseguir chegar a todos os alunos durante a realização das atividades. Importa salientar as TIC como suporte de grande relevância em todo o processo,

pois foram o grande foco motivacional da turma (cf. Anexo 2 B LVII - comentários dos alunos sobre o uso das TIC e das práticas da mestranda).

Com as PPS realizadas em ambos os contextos, a mestranda constatou que o grande cerne deste mestrado é o contributo para a construção de um conhecimento profissional que desenvolve capacidades e competências na futura educadora/professora nos contextos vivenciados.

Assim, a construção dos seus saberes no âmbito da didática, da prática profissional e metodologias de investigação, formação cultural, ética, social e tecnológica, como o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos que definem a identidade profissional docente, constituíram momentos privilegiados de aprendizagem e de mobilização de conhecimentos, contribuindo na estruturação de um perfil de educador/professor autónomo, capaz de responder com eficiência a situações concretas na sala de aula e na escola, em articulação com a comunidade e com as exigências sociais.

Com este mestrado formou-se uma educadora/professora mais consciente das suas ações e também das suas dificuldades, mas poderá continuar a “crescer” a nível pessoal e profissional. Nesta compreensão, torna-se fundamental que o profissional de educação seja o produtor do seu próprio saber. Constatado este facto por Freire (2007, p.23) “ quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado!”

Neste sentido, torna-se necessário reconhecer que o processo de aprender a ensinar é incessante, pelo que a formação que parte deste mestrado é apenas o início do percurso de uma educadora/professora, que se formará ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. (J. C. Eufrásio, Trad.) Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Área Metropolitana do Porto. (s.a.). Acedido em 2 de Dezembro de 2013, de <http://www.amp.pt/gca/index.php?id=39>
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. (M. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá, & A. B. Vasco, Trads.) Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (org). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Vale, I., Fonseca, L., & Pimentel, T. (2011). *Padrões em Matemática: uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Bessa, F. P., Sousa, A., Vieira, S., Ferreira, M., & Dias, A. (2008). *faadsaze.com*. (U. d. Minho, Produtor) Acedido em 29 de janeiro de 2014, de Investigação-Accção - metodologia preferencial nas práticas educativas: <http://faadsaze.com.sapo.pt/>.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological system theory*. *Annals of Child Development*. (6), (187-249).
- Camara de Gondomar. (s.a.). Acedido em 3 de Dezembro de 2013, de <http://www.cm-gondomar.pt/PageGen.aspx>
- Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. (M. Ruas , Trad.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, P., Gomes, M., & Correia, A. S. (1998). *Hipermédia & Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Dorigon, T. C., & Romanowski , J. P. (2008.). A Reflexão em Dewey e Schon. *Revista Intersaberes*, (.5), (8 -22..Curitiba.

- Estatística, C. S. (s.d.). *Instituto Nacional de Estatística/ Statistics Portugal*.
Obtido em 20 de dezembro de 2013, de Instituto Nacional de Estatística:
http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=rau2012_inicio
- Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Estrangeiros, M. d. (2014). *Centro Virtual Camões*. Obtido em 28 de fevereiro de 2014, de <http://cvc.instituto-camoes.pt/jogoemlinha/cruzadas/>
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- Fernandes, D. (2006). *Viajar na Matemática: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico - Cálculo Mental*. Porto: Escola Superior de Educação| Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim de infância. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 19 – 33). Lisboa: Lidel .
- Fernández, E., & Correa, J. (2008). *Integración de las TIC en proyectos colaborativos mediante apadrinamientos digitales*. Acedido em 10 de fevereiro de 2014, de Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa: [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>].
- Ferreira, H. (2011). Da Sociedade da Informação a uma Sociedade da Participação e da Inclusão? In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. G. Valcarcel, & F. Tejedor (ed.), *Conferencia Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 20 – 27). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. S., & dos Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, O. (2005). *Didática do Português - Língua Materna*. Porto: Edições Asa.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas: In Congresso Internacional Galego-*

- Português de Psicopedagogia*, (pp. 5764 – 5779). Braga: CIEd-Universidade do Minho.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Garcia, M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de ciências da educação* (º8), faltam páginas. Obtido em 12 de fevereiro de 2014, de Sísifo: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf
- Garcia, M. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. In *Educar*, (30), 27 - 56. Obtido em 27 de fevereiro de 2014, , : <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>.
- Gonçalves, M. D. (s.d.). *Sobre as dificuldades de aprendizagem....* Acedido em Dezembro de 2013, de <http://www.lispsi.pt/Edu/difapr1.html>
- Instituto Nacional de Estatística*. (s.d.). INE, Acedido em 10 de Dezembro de 2013, de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=rau2012_inicio
- Junta de freguesia de Rio Tinto*. (s.d.). Rio Tinto junta de Freguesia, Acedido em 3 de Dezembro de 2013, de <http://www.jf-riotinto.pt/>
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. (M. A. Vieira, Trad.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II)*. Porto: Asa Editores.
- Magalhães, A., & Alçada, I. (12 de 12 de 2002). Saiba o indispensável sobre... As escolas portuguesas hoje como se administram? Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional - Biblioteca Digital.
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação - Fontes Inspiradoras para Uma Escola Criativa*. Barcarena: Editorial Presença.
- Moacir, G. (1998). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- Mota, J. (junho de 2009). *DA WEB 2.0 AO E-LEARNING 2.0: APRENDER NA REDE*. Acedido em 31 de janeiro de 2014, de <http://orfeu.org/> <http://orfeu.org/weblearning20/>

- Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Obtido em 13 de fevereiro de 2014, de SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002#back
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes, A. (2002). *Freinet- Actualidade pedagógica de uma obra* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido em 27 de fevereiro de 2014, de www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20.../02-oliveira-serraz.doc.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.
- Pardal, L. A. (2005). *A educação, a escola e a estratificação social. Elementos de análise sociológica* (4ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, F., Carolino, A., Torment, R., & Sousa, C. (s/d). *A formação inicial de professores do 1º cEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica*, (17), 8-12. Porto Alegre.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores.
- Ponte, J. (1999). Novas Tecnologias, Novos Desafios para a Formação de Professores. In M. d. Educação, *A Sociedade da Informação na Escola* (2ª ed.). Conselho Nacional de Educação.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. (M. I. Lopes, Trad.) Porto: Porto Editora.

- Praia, J. F. (1999). A Didáctica e as Novas Tecnologias na Formação de Professores: algumas Reflexões. In M. d. Educação (Org.), *A Sociedade da Informação na Escola* (2ª ed.). Conselho Nacional de Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. (Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores). Lisboa.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores. Um estudo no contexto da Educação de Infância. Tese de Doutoramento não publicada*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2012). *Aula de Investigação em Educação*. Porto.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional,). In *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, (pp. 43 - 55). Areal Editores:Lisboa.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor* (2ª ed.). (F. M. Leão, Ed.) V.N.Gaia: LabGraf.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sardinha, M. (2007). Formas de Ler: Ontem e hoje. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 1 – 7). Lisboa: Lidel.
- Savater, F. (2012). *O valor de educar* (2ª Edição ed.). (M. Stahel, Trad.) São Paulo, Brasil: Editora Planeta.
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A Mudança na escola*. (M. L. Sanchis, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (2000). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docente e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, F., et. al. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Torres, C. A., O'Cadiz, M. d., & Wong, P. L. (2003). *Educação e Democracia. A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Villas Boas, B. M. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Asa Editores.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Decreto-Lei n.º18/2011, de 2 de fevereiro de 2011. Diário da República, 1.ª série — N.º 23. Consolida a organização curricular e desenvolve a autonomia das escolas. Ministério da Educação — Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série—N.º 38. Define as condições necessárias à obtenção profissional para a docência. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei 91/2013 art.14.º de 10 de julho de 2013 Diário da República, 1.ª série — N.º 131. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação e Ciência — Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto-lei 94/2011, de 3 de Agosto de 2011. Diário da República, 1.ª série — N.º 148. Aprova a organização curricular do ensino básico e estabelece princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse ensino, bem como da avaliação da aprendizagem e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Ministério da Educação e Ciência — Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Aumento da qualidade e sucesso escolar. Ministério da Educação e Ciência — Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto-Lei nº176/2012 de agosto de 2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 149. Estabelece o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e

consagrar a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Diário da República, 1ª Série A – N.º 201. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República, 1ª Série-A n.º 201/01. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto n.º 270/2009, de 30 de setembro de 2009, Diário da República, 1.ª série – N.º 190. Revela alterações a introduzir que facultam melhores condições de progressão e promoção a todos os docentes.

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de novembro, art. nº 2. Diário da República, 2.ª série – N.º 192. Estabelece condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro de 2012. Diário da República, 2.ª série – N.º 242. Homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico das áreas disciplinares e disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

Despacho Normativo n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011. Diário da República n.º245 – 2ª Série. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. Lisboa.

Despacho Normativo n.º10874/2012 de 3 de agosto de 2012. Diário da República, 2ª Série – n.º245. Refere a criação de grupo de trabalho com missão de definir as metas curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico e secundário e homologação das mesmas. Ministério da Educação e Ciência- Gabinete do Ministro: Lisboa.

Portaria 95/2011 de 7 de março de 2011. Diário da República, 1.ª série – N.º 46. Promove a autonomia da aprendizagem e melhoria dos resultados escolares. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Lisboa.

Complemento regulamentar específico de curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, 2011, anexo 1, artigo 2.º.de 19 de outubro de 2011

Agrupamento Vertical de Pedrouços (2010) Projeto Educativo: “promover o sucesso, prevenir a exclusão”. Maia: Edição de Editor.

Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães V. F. (2012) Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Educação, M. d. (1990). *Programa de Estudo do Meio do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Reis, C., et, al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXOS

2 TIPO A

Anexo A I – Localização de Rio Tinto



Anexo A II- Mapa de freguesias de Gondomar



Anexo A III- Mapa de concelhos dos distritos



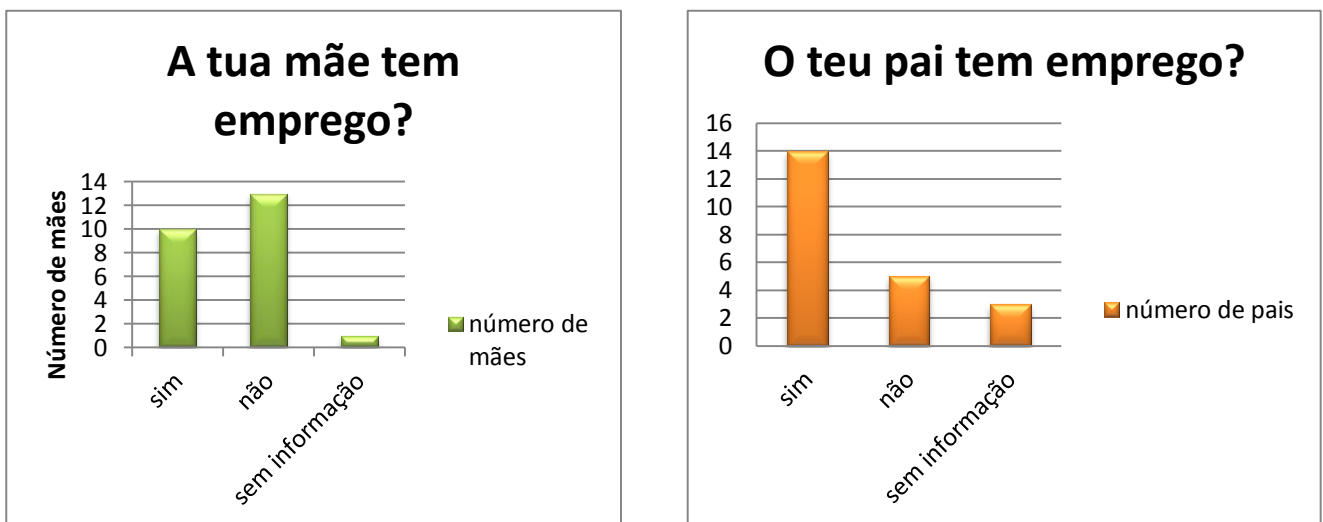
Anexo A IV – Fotografia Exterior da Escola



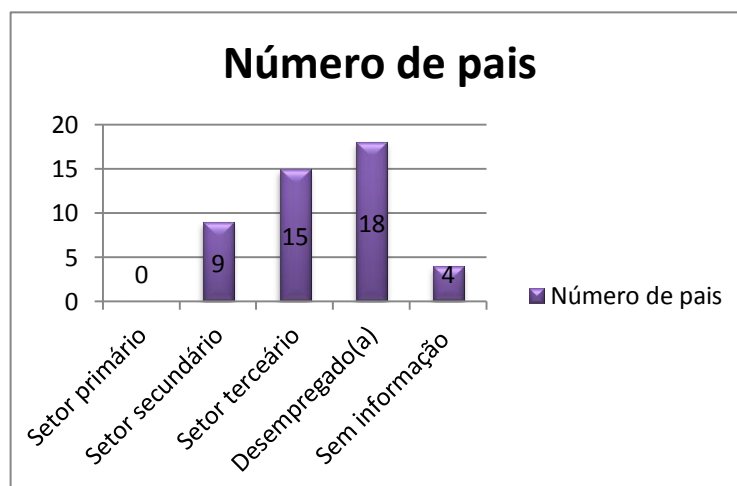
Anexo A V – Atelier de Plástica



Anexo A VI – Gráfico correspondente aos Pais com/sem emprego



Anexo A VII – Gráfico correspondente aos setores de trabalho dos pais dos alunos



Anexo A VIII – Gráfico correspondente à naturalidade dos alunos



Anexo A IX- Gráfico correspondente ao número de alunos de cada sexo



Anexo A X- Gráfico correspondente às idades dos alunos da turma



Questionário

Nota explicativa:

Nas aulas temos notado que tanto os meninos como as meninas da turma têm estado muito cansados e distraídos. Por isso e, para que nos ajudes a perceber o que se passa, pedimos que respondas, de forma sincera e verdadeira, a este questionário.

Este inquérito é confidencial.

Deves responder a todas as perguntas, colocando um cruz na resposta que achares que é a mais adequada.

No fim do questionário, caso querias dar alguma sugestão ou escrever alguma coisa que aches importante, podes fazê-lo no retângulo das “sugestões-opiniões”.

Nome:		
Idade:		Naturalidade:
Escalão de abono escolar: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>		Irmãos: sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> Se sim, quantos? _____ Idades: _____
Moras com: Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmãos <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> _____	Situação dos pais: Juntos <input type="checkbox"/> Casados <input type="checkbox"/> Ausentes <input type="checkbox"/> Separados <input type="checkbox"/> Divorciados <input type="checkbox"/> Mãe solteira <input type="checkbox"/> Pai Solteiro <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> _____	Os teus pais têm emprego? Mãe: sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> Pai: sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>

Refeições:

Tomas diariamente as refeições?					O que costumam comer?
	Sim	Não	Horas	Local	
Pequeno-almoço:					
Lanche da manhã					

Almoço:					
Lanche da tarde					
Jantar					

Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

Como te deslocas? Carro Autocarro Comboio A pé

Quem com vais para a escola? _____ Com quem regressas a casa? _____

A que horas te levantas? _____ A que horas te deitas? _____

Se te deitas tarde, porquê? _____

Tens apoio na escola? Sim Não

Tens apoio fora da escola? Sim Não Onde? _____

Qual a disciplina que mais gostas? _____

Justifica _____

–

Qual a disciplina que menos gostas? _____

Justifica _____

O que gostarias de encontrar e fazer na escola? Justifica.

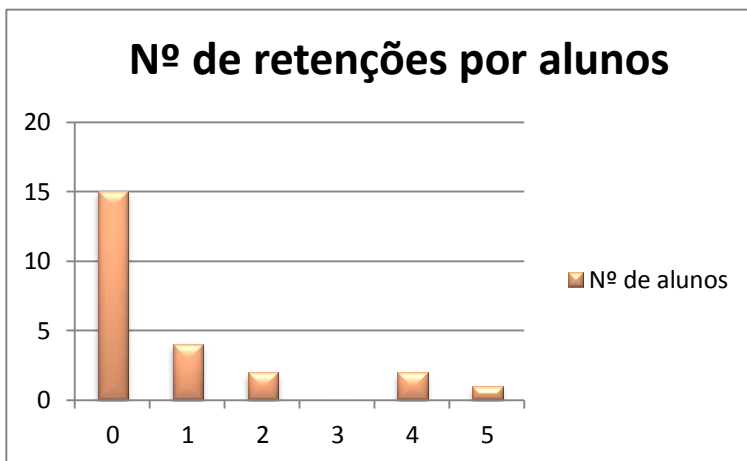
Tens algum problema de saúde? Sim Não Se sim, qual? _____

Sugestões/Opiniões

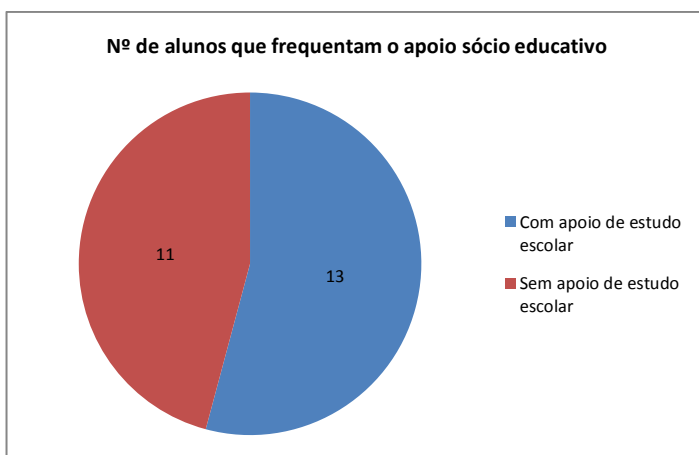
Anexo A XII – Gráficos correspondentes às disciplinas que os alunos mais e menos gostam



Anexo A XIII- Gráfico correspondente ao número de retenções por aluno



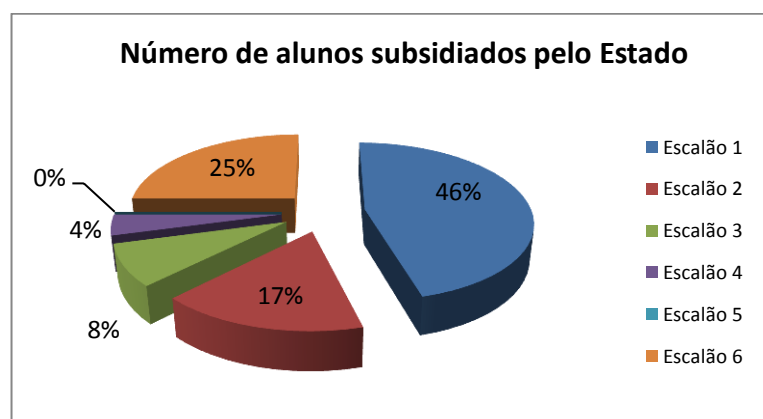
Anexo XIV – Gráfico correspondente ao número de alunos que frequentam o apoio sócio educativo



Anexo XV – Gráfico correspondente ao agregado familiar



Anexo A XVI – Gráfico correspondente ao número de alunos subsidiados pelo Estado



Anexo A XVII – Guião de observação

Nome do observador:		Ano:	Turma:
Nome do professor:		Nº de alunos:	Hora:
Díade:		Data:	
Organização do espaço e dos recursos	Questões orientadoras	Comentários:	
	Como está organizado o espaço? Como estão distribuídos os alunos?		
	O espaço é suficiente para o nº de alunos?		
	Que recursos estão afixados e disponíveis para livre utilização e consulta pelos alunos?		
	A luz natural e artificial é suficiente?		
	Os alunos possuem o material escolar básico? (material de escrita, caderno, manuais...)		
	Existem recursos estruturados, semiestruturados e não estruturados na sala de aula?		
Os recursos expostos na sala são auxiliares da aprendizagem? Ou pelo contrário constituem uma distração?			
Organização da aula e dos tempos	Questões orientadoras	Comentários:	
	Como são planificadas as aulas? É um plano muito ou pouco flexível?		
	A organização da aula permite que se realizem desvios em função de uma situação inesperada?		
	Qual é a rotina diária?		
	De que forma estão envolvidos os alunos nas rotinas diárias?		
	Como são organizadas as intervenções na aula?		
Existem momentos de distração/interrupção da aula?			
Ensino	Questões orientadoras	Comentários:	
	Os conteúdos são trabalhados/explorados fazendo recurso a materiais diversificados?		
	As estratégias utilizadas são adequadas e motivadoras?		
	O professor dá exemplos significativos que facilitem a compreensão?		
	Que tipo de feed-back dá aos alunos?		
	Quem é chamado a participar com mais frequência?		
	O discurso do professor é motivador?		
	Existe espaço para discussão? Como é que esta é mediada?		
São colocadas questões de diversos tipos (de resposta implícita, explícita ou de conhecimento do próprio)			

Observam-se estratégias de diferenciação pedagógica? Quais?

Aprendizagem	Questões orientadoras	Comentários:
	Os alunos acompanham o desenrolar da aula?	
	Os alunos respondem adequadamente ao que lhes é pedido?	
	Os alunos colocam questões pertinentes?	
	As intervenções na aula revelam compreensão dos conteúdos abordados?	
	Os trabalhos de realização autónoma são realizados	
	Qual o tempo médio de atenção numa tarefa? Existem elementos que se distraem mais? E menos?	
	Existem dificuldades de aprendizagem?	
	Em que áreas tem mais dificuldades? E menos?	
	Quais as áreas em que a turma se mostra mais motivada para participar?	
	Em que tipo de atividades a turma gera mais ruído?	
Atitude/postura do professor	Questões orientadoras	
	Qual o tom de voz utilizado mais frequentemente?	
	O professor anda pela sala durante a realização dos exercícios?	
	O professor observa a turma por forma a avaliar o seu desempenho e o dos alunos?	
	O professor tem o mesmo tipo de atitude para com todos os alunos?	
	A forma como chama a atenção é adequada ao comportamento dos alunos?	
	O professor está motivado para dinamizar as atividades?	
O professor está disponível para integrar outros profissionais de educação nas suas práticas (nomeadamente as estagiárias)?		
Atitude/postura dos alunos	Questões orientadoras	Comentários:
	Os alunos colocam questões/dúvidas?	
	Os alunos discutem as suas opiniões diferenciadas durante a aula?	
	Os alunos estão sentados corretamente na sala de aula?	
	Os alunos replicam e dirigem-se adequadamente aos adultos?	
	Os alunos respeitam as regras da sala de aula?	
	Os alunos reconhecem a importância da aprendizagem e da escola nas suas vidas?	
	Os alunos valorizam a preocupação do professor pelo seu processo de aprendizagem?	

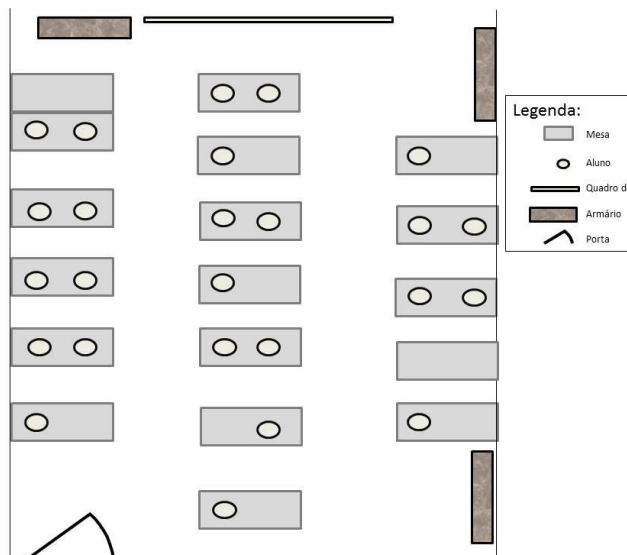
Anexo XX – Exemplo de Grelha de registo de comportamento

Comportamento																															
	outubro					novembro													dezembro					janeiro							
Nome	23	24	25	30	31	1	6	7	8	13	14	15	20	21	22	27	28	29	4	5	6	11	12	13	8	9	10	15	16	17	
					</																										

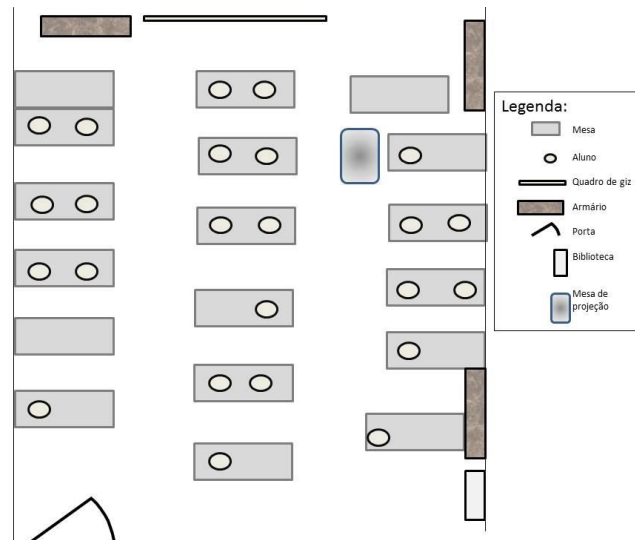
Anexo A XXI – Horário da turma

	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
9h/10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30/11h	intervalo				
11h/12h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h30/14h	intervalo				
14h/15h	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português/ Matemática	Acompanhamento ao estudo
15h/16h	Oferta Complementar	Acompanhamento ao Estudo	Expressão Dramática e Motora	Expressão Musical	Expressão Plástica

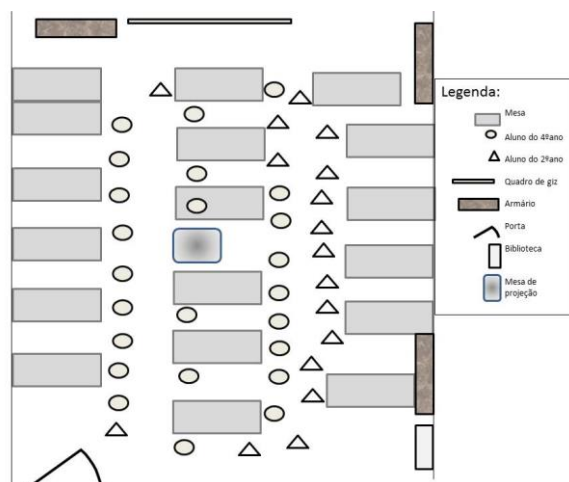
Anexo A XXII – Organização inicial da sala de aula



Anexo A XXIII – Organização final da sala de aula



Anexo A XXIV – Organização da sala de aula para atividade de sólidos geométricos



Anexo A XXV – Narrativa Individual

Escola Superior de Educação do Porto
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Narrativa Reflexiva Individual janeiro de 2014

ESE POLITÉCNICO
DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Narrativa individual

Esta narrativa tem como base a reflexão da mestranda, sobre aspetos relevantes decorridos neste percurso formativo. Neste sentido, a mestranda procura explicar as suas evoluções no desenvolvimento das suas aprendizagens, assim como a dos seus alunos. Nesta compreensão, salienta-se a importância das tecnologias na sala de aula, onde se verificou um impacto positivo sobre os mesmos no decorrer da prática pedagógica supervisionada.

Segundo Ferreira & Santos (1994, p. 5) “a escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação.” Esta afirmação enfatiza a constante autorreflexão ocorrida durante a prática, na qual foi constatada a existência de uma melhoria e transformação, quer a nível dos alunos do 1º Ciclo, quer das professoras estagiárias. Esta transformação foi fruto de um trabalho intenso realizado ao longo do estágio, no qual o trabalho cooperativo teve um valor inestimável para a construção do saber e da prática docente, pois tal como refere Zeichner (1993, pp. 32 - 33) “tem havido um claro reconhecimento da necessidade de construir um fórum social para as reflexões dos professores” sendo que a partir das reflexões partilhadas, na discussão de temas, procura-se conhecer e perceber melhor outras temáticas e partilhar experiências.

As relações estabelecidas entre a mestranda e a professora cooperante constituíram um basilar apoio para a mestranda, pela partilha e transmissão de conhecimento/experiências, tornando possível a constatação do desenvolvimento e construção de competências, nomeadamente, a capacidade de observar com intenção educativa e refletir sobre as mesmas. Como Dorigon & Romanowski (2008, p.17) referem, “a prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-os profissionais mais conscientes de si, ajudando-os a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional, distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma característica da ação inteligente”. Neste sentido, a mestranda procurou exercer a sua prática de forma a criar interações na sala de aula, criativas e inovadoras, para motivar os alunos e ao mesmo tempo evitar momentos de rotina.

A partir desta ação decorrida entre os meses de outubro e de janeiro, foi possível observar a favorável melhoria no que concerne à postura da mestranda, pois inicialmente sentia-se

[PF1] Comentário: Na medida em que foi uma reflexão sustentada na seleção de recursos, nomeadamente TIC, deveria ter referido outros recursos que também utilizou na sua sala e que motivaram os seus alunos. Efetivamente as TIC, quando bem utilizadas e adequadas aos objetivos do professor e aos interesses dos alunos conseguem produzir momentos motivadores que influenciam o desempenho dos alunos e do professor.

[PF2] Comentário: Referir o percurso

bastante vulnerável perante a turma, pelo que a formanda teve que contornar essas inseguranças, uma vez que não poderiam trespassar aos alunos, procurando demonstrar uma postura de saber e respeito conciliado com uma postura mais descontraída. Como refere Arends (2008, p. 29) “quando as pessoas começam a pensar em ensinar e quando têm os primeiros contactos com as crianças como professores, as preocupações dominantes são as de sobrevivência pessoal. (...) De igual modo, preocupam-se bastante com a gestão da sala de aula e com a possibilidade de esta ficar descontrolada”. Por conseguinte, a preocupação da mestranda era manter os alunos motivados e concentrados no desenvolvimento das atividades, denotando-se melhorias significativas, no decorrer do estágio, no que respeita às regras dentro da sala de aula, explanadas posteriormente neste documento. Os progressos alcançados foram consequência de uma observação atenta, que levou à “reflexão na ação”, à “reflexão sobre a ação” e também à “reflexão sobre a ação na ação”, ações defendidas por Donald Schon (1988, citado por Alarcão, 1996, p.18).

Estas reflexões decorrentes da ação possibilitaram à mestranda perceber que a utilização de um elemento motivador pode acarretar múltiplas consequências positivas na motivação e nos resultados dos alunos. Desta forma, a mestranda relacionou os conteúdos a abordar com algo que os alunos utilizam no seu quotidiano, as tecnologias, sobretudo porque muitos eram crianças desmotivadas e que não sentiam qualquer interesse pela escola. Deste modo, a mestranda utilizou vários recursos interativos, outros que estimulavam a motivação na sala de aula e clarificavam os conteúdos e outros, ainda, promoviam a comunicação entre a escola, alunos e professoras, segundo as necessidades e interesses da turma e envolvendo todas as áreas curriculares.

Os recursos tecnológicos utilizados tornaram-se um instrumento crucial na colmatação de dificuldades, nomeadamente, o cumprimento das regras de sala de aula. Assim, foi criado o Class Dojo que possibilitou aos alunos controlarem aspetos relacionados com o comportamento, designadamente, o cumprimento das regras. Neste instrumento registavam quais os alunos que cumpriam as tarefas solicitadas e as regras estabelecidas, sendo que através da análise destes registos eram recompensados os alunos cumpridores. O Class Dojo permitiu criar interações com a família, pois tinham acesso aos registos realizados através de um código de acesso, possibilitando a permanente e atuais informações sobre o seu educando.

Outro dos recursos utilizados para gerir a sala de aula de forma eficaz, era a colocação de músicas de variados géneros, durante as tarefas, transmitindo calma e dando a possibilidade de alargarem o seu conhecimento musical. Além disto, os alunos tinham acesso a um recurso motivador ao cumprimento das regras, ou seja, a mesa gráfica da mestranda contendo nesta,

jogos interativos construídos pela mesma, sendo que os alunos que cumpriam as regras podiam ir pra a mesa.

Ao longo das aulas foi refletido e constatado que os alunos sem um recurso visual tinham dificuldade em reter a matéria abordada. Deste modo, a formanda decidiu elaborar e apresentar vários vídeos auxiliares na compreensão dos conteúdos programáticos, tal como foi o caso dos vídeos construídos sobre os países lusófonos que permitiu mostrar os dialetos, as culturas, as músicas de **diferentes** países. Assim, como refere Arends (2008, p.145) “através de textos explicativos, a interação com simulações informáticas ou a criação de sítios da Web constituem desafios interessantes para os alunos, que os ajudam a manter a actividade mental necessária para processar e aprender informação e ideias com significado.” Além dos vídeos, a mestranda explorou com os alunos jogos didáticos de diversos *sites* educativos, bem como as fichas de consolidação proporcionando aos alunos uma abordagem diferenciada, pois estes apenas estavam habituados ao uso do manual escolar, pelo que a utilização de outros recursos suscitou interesse e motivação aos alunos. Desta forma, estes recursos promoveram aprendizagens significativas facilitando os processos de **ensino**.

A motivação foi enfatizada através dos recursos tecnológicos, ao longo das aulas, como também criou interligações com o tempo não letivo, através da criação do blogue de turma, onde foram colocadas as atividades desenvolvidas nas aulas. Desta forma, o blogue permitiu criar outras atividades promotoras de novas aprendizagens, construção de conhecimentos e de relações **interpessoais**. Este blogue e o recurso interativo Class Dojo, permitiram criar uma interação relacional entre a diáde e os encarregados de educação dando a conhecer o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo das **aulas**.

Assim, foi possível constatar que através da utilização frequente de recursos motivadores, colmatou problemas de indisciplina da turma, diminuindo a sua frequência. Além disso, a motivação em uníssono com a utilização das novas tecnologias permitiu **aceder a todos os** alunos de formas diferenciadas colmatando as suas dificuldades, sendo esta ilação constatada nas questões dos testes sumativos, nas quais as matérias desenvolvidas sem recursos motivadores, foram as que obtiveram resultados mais **fracos**. Deste modo, a estagiária constatou que é a partir da adequação das suas práticas ao contexto na qual está a lecionar que consegue desenvolver melhores práticas e consegue promover resultados positivos, como também diminuir as dificuldades sentidas pelos alunos e por si.

Em suma, os recursos tecnológicos contribuíram para evoluções significativas para a mestranda e para os alunos, uma vez que promoveu uma maior segurança na leção das aulas e, por conseguinte, aprendizagens mais significativas.

[PF3] Comentário: Devia referir se os alunos conseguiram reter a matéria e aplicá-la no seu discurso.

[PF4] Comentário: Notou alterações nos resultados dos alunos?

[PF5] Comentário: Refira que tipo de atividades

[PF6] Comentário: Refira o que dizem os pais e os alunos sobre este recurso

Excluído: ram

[PF7] Comentário: interessante

Bibliografia

- Alarcão, I. (jul/dez de 1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schon e os Programas de Formação de Professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22, n.2, 11-42.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª edição ed.). Lisboa: Mc Graw Hill (2008).
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (jan/jul de 2008). A Reflexão em Dewey e Schon. *Revista Intersaberes*, n.5, 8-22.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Episódio observado: Reflexão sobre evolução dos alunos após os testes sumativos

Data: Dezembro de 2013

[PF8] Comentário: Cabeçalho:
Nome da díade
Nome do cooperante
Agrupamento de Escolas

[PF9] Comentário: Gostei muito da vossa narrativa, pois selecionaram um assunto fulcral no sistema educativo: a questão do (in) sucesso escolar. Demonstraram as potencialidades da reflexão sobre a prática no vosso desenvolvimento profissional ao terem identificado soluções estratégicas para superarem situações problemáticas construindo uma teoria sobre a vossa prática profissional. Assim, verifica-se no vosso texto que a diversificação de estratégias e de recursos, nomeadamente TIC, quando ajustados ao contexto e às características dos alunos, tem um impacto positivo na motivação dos alunos, na dinâmica das aulas e nas aprendizagens dos alunos. Este ênfase à interação do processo de ensino e aprendizagem e dos resultados escolares começa a desenhar um perfil de professor atento ao aluno, construtor de significados a partir de experiências vividas.

Comentário da díade	Comentário da orientadora cooperante
<p>No decorrer da prática pedagógica supervisionada na Escola Básica do 1º Ciclo de Santegãos, localizada na freguesia de Rio Tinto, foram observadas várias dificuldades nas áreas nucleares, Português, Matemática e Estudo do Meio. Importa então refletir sobre esta situação e as suas possíveis causas. Neste sentido, o professor “é aquele que facilita a transformação da informação em saber e o saber só se torna conhecimento pelo esforço pessoal de quem aprende” (Altet, 2000, p. 14), tornando-o responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. As dificuldades reveladas poderão ser derivadas da falta de interesse e de motivação, bem como do percurso educativo de cada criança, e finalmente, o contexto em que a turma se insere também influi na construção de conhecimento.</p> <p>Com o decorrer da nossa prática foi possível observar uma turma heterogénea, que além de abarcar alunos dos 9 aos 13 anos, contém também alunos com características específicas de 2ºano.</p> <p>Dadas as suas características, a análise e a reflexão assumiram um papel fundamental no decurso da tomada de decisão, no que concerne as metodologias e estratégias a desenvolver durante o período de contacto. Uma das estratégias utilizadas assenta no envolvimento mais ativo das crianças que apresentam mais dificuldades no desenvolvimento das aulas. Urge separar o individuo das dificuldades que este apresenta já que estas “não são uma característica do aluno, [apenas] caracterizam a forma como o aluno se está a relacionar com uma situação de aprendizagem” (Gonçalves, s/d, s/p).</p> <p>Com o decorrer da nossa intervenção podemos observar</p>	<p>A realidade escolar é uma realidade complexa que se caracteriza por um emaranhado das causalidades e das determinações que lhe estruturam o funcionamento (Felouziz, 2000). A diversidade (Domingos, 2003), o imprevisto (Jackson,1991) e o irrepitível (Bento, 1995) são características próprias do ato educativo, pois numa sala de aula acontecem muito mais, e diferentes, coisas do que as que preveem e esperam (Domingos,2003).</p> <p>O professor possui técnicas de atuação baseadas no conhecimento sistemático e científico, mas deve-se ter a noção de que não chegam para dar resposta a todas as situações que se apresentam na prática letiva (Amaral, Moreira e Ribeiro,1996). As ações do professor dependem da maneira como entende o ensino (Domingos, 2003), dos conhecimentos que possui, da análise que faz da situação e dos objetivos que visa (Pearson, 1989).</p> <p>É na formação inicial que se devem lançar os alicerces que permitam reconhecer a autonomia como uma característica central do trabalho docente e a prática da reflexão como a ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais.</p>

<p>que todos os alunos estão consideravelmente mais participativos, nomeadamente no desenvolvimento algumas das atividades interativas. A utilização da mesa gráfica (devido à inexistência de quadro interativo) e jogos criados pela díade aliciaram a participação daqueles que normalmente se sentem inibidos e excluídos, precisamente pela diferença das capacidades cognitivas, sentindo-se assim mais confiantes e integrados na turma. Outra estratégia de motivação que ajudou na estimulação destes alunos foi a utilização de recursos multimédia (vídeos, músicas, ferramentas online) envolvendo desde o início os alunos com mais dificuldades. Começando com questões relativamente mais simples, proporcionava-se uma situação em que o feedback positivo servia como incentivo e encorajamento em manter-se atento e participativo, propulsionando a autoestima e a confiança, que se assumem como parte indispensável na motivação e atenção dos alunos. Seguiam-se questões que exigiam um nível de compreensão mais elevado, para os alunos com menores dificuldades, colocando questões abertas, de modo a que não houvesse apenas uma resposta certa, nem mesmo uma resposta errada. Alcançar com uma turma tão heterogénea todas e cada uma das necessidades de todas as crianças é algo complexo, contudo “não é nossa intenção ajustar a matéria, mas antes ajustar os actos e a comunicação do professor aos alunos: trata-se da prática adaptada do professor, no sentido de desenvolver uma pedagogia ajustada” (Altet, 2000, p. 93).</p> <p>No que concerne o desenvolvimento de competências ao nível da consciência textual, foram propostas tarefas díspares das que habitualmente realizam o que se constituiu como uma motivação. Nestas incluímos desafios de palavras cruzadas, sopas de letras, crucigramas, adivinhas, textos e letras de músicas com lacunas, entre outros. A resolução e correção das respostas a estes desafios eram frequentemente projetados, colocando de forma dinâmica e</p>	<p>Tendo como linha orientadora o pensamento de Pearson, esta díade revelou ao longo do tempo uma melhoria significativa das suas práticas pedagógicas e estratégias adotadas.</p> <p>Valorizou a importância da prática reflexiva na escola, tal como ser médico ou engenheiro, ser professor supõe uma formação séria, complexa e difícil, mas também altamente valiosa. Ensinar é mais do que uma extensão do trabalho de casa ou do trabalho doméstico ou da mera repetição de um manual ou do texto didático escrito por um especialista. Demonstraram ao longo do período observado, uma grande flexibilização de métodos e estratégias adotadas, bem como uma diversidade de materiais utilizados. Assim sendo, as suas aulas não foram uma mera transmissão de conteúdos disciplinares. Assim, tornaram possível a ideia de que a escola para todos supõe a disponibilidade para a prática de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação formativa. Pedagogia diferenciada, porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola e nela esperam aprender coisas significativas para a sua vida.</p> <p>Em sùmula, espero que este caminho que ficou delineado durante este período de observação, continue a ser um marco importante e decisivo para as suas práticas pedagógicas.</p>
---	--

atrativa a explicação, o que de certa forma agilizava o processo de correção e conseqüentemente influía positivamente na manutenção do tempo ativo de atenção dos alunos.

Através da reflexão e reformulação de estratégias de ação educativa que se desenvolveram ao longo deste período escolar resultaram em progressos proveitosos. Considerando casos de alunos com nível negativo nos testes de avaliação diagnóstica, nos testes de avaliação sumativa obtiveram resultados positivos. É ainda premente apontar uma situação exemplificativa. Os alunos que se situavam no nível 2 (na avaliação diagnóstica) a Matemática passaram para nível 4 no teste de avaliação sumativa do 1º período, o que revela que um apoio reforçado, e a utilização de recursos diferenciados podem fazer a diferença em contextos socioeconómicos considerados difíceis. Em jeito de conclusão, “o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados (...)” (Roldão, 2009, p. 49), capacidades que para professores em processo formativo, assumem uma dimensão importantíssima e incontornável para a vida docente.

Referências bibliográficas:

- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A.; Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Bento, J. (1995). *O Outro lado*. Porto: Campo de Letras- Editores, S.A.
- Domingos, J.C. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora
- Felouziz, G. (2000). *A eficácia dos professores*. (E.L. Seixas, Trad.). Porto: Reseditora.

Gonçalves, M. D. (s.d.). *Sobre as dificuldades de aprendizagem....* [Acedido](http://www.lispsi.pt/Edu/difapr1.html), em Dezembro de 2013, de <http://www.lispsi.pt/Edu/difapr1.html>.

Excluído: Obtido

Pearson, A. (1989). *The teacher theory and practice in teacher education*. New York: Routledge.

Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor (2ªEdição ed.)*. F. M. Leão (Ed.). V.N.Gaia: LabGraf.

Excluído: (

Excluído: ,

Anexo 2 A XXVII – Planificação Semanal

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Instituição Cooperante: Escola Básica do 1º Ciclo de Santegãos
 Orientador Cooperante: Paula Silvestre
 Estagiária observada: Rita Craveiro

Turma/Ano: 4º D

Data: 11 de dezembro de 2013



Planificação diária

Português

	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
9h- 9h20min (20')	Domínio: Gramática Subdomínio: Conhecer as propriedades das palavras	Escolhendo aleatoriamente um aluno de cada vez (recorrendo ao ClassDojo), cada um irá jogar um jogo de consolidação sobre os graus aumentativo e diminutivos dos substantivos recorrendo ao recurso interativo: http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/grau/		
9h20min- 9h40min (20')	Objetivos: Explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático. Descritores de desempenho: - Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau; - Fazer variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo)	Escolhendo aleatoriamente um aluno de cada vez (recorrendo ao ClassDojo), cada um irá jogar um jogo de consolidação sobre os antónimos recorrendo ao recurso interativo: http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/antonimos/	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Caderno • Lápis e borracha 	Modalidade de avaliação: formativa
9h40min- 10h30min (50')	Domínio: Leitura e Escrita Subdomínio: Escrita Objetivos: Redigir poema Descritores de desempenho: - Evitar repetições; - Respeitar convenções gráficas, ortográficas e de pontuação.	Leitura de um poema de Natal em voz alta pela professora e sua projeção na parede. (Anexo I) Criar poema de natal individualmente à moda do poema ouvido anteriormente, recorrendo aos graus dos adjetivos e, fazer ainda uma ilustração para futura publicação no blogue.		Observação direta



[P1] Comentário: Gosto do jogo

[P2] Comentário: interessante


[P3] Comentário: vão gostar

Matemática

	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
--	--	--	----------	-----------

11h-11h30min (30')	Domínio: Números e Operações Subdomínio: Soma, subtração, multiplicação, números decimais.	A partir do recurso http://zonix.no.sapo.pt/atividadeseducativas.htm cada aluno terá que resolver a situação problemática no seu caderno diário. Correção do exercício no quadro de giz.	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Caderno • Lápis e borracha 	Modalidade de avaliação: formativa
11h30min-12h30min (60')	Objetivos: Resolver problemas Descritores de desempenho: Resolver problemas de vários passos envolvendo as quatro operações	Realização de uma ficha de trabalho sobre a soma, subtração e multiplicação por números decimais. Correção da ficha de trabalho em suporte multimédia. (Anexo II)		Instrumentos de avaliação: Observação direta Ficha formativa
Estudo do Meio				
	Domínio – Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
14h-14h45min (45')	Domínio: Bloco 2 - À Descoberta de si mesmo Subdomínio: O passado nacional Objetivos: Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado. Descritores de desempenho: Sequencializa, por ordem cronológica, datas, personagens e factos significativos associados à história local e nacional.	Realização das páginas do Manual 54,55,64 e 65, em modo de consolidação da matéria abordada.	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de Estudo do Meio • Livro de Apoio à História de Portugal. • Lápis e Borracha. 	Modalidade de avaliação: sumativa Instrumentos de avaliação: Observação direta Ficha formativa
Expressão Dramática e Motora				
	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
14h45 min-15h30min (45')	Domínio: Bloco 6 – Atividades Rítmicas expressivas (dança) Bloco 2- Desenvolvimento Musical (canto)	Ensaios para Festa de Natal. Dança e Canto.	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Colunas • Projetor 	Modalidade de avaliação: formativa

[P4] Comentário: interessante

	<p>Subdomínio: Atividade rítmica Desenvolvimento auditivo e vocal</p> <p>Objetivos: Movimentar-se de acordo com a coreografia estudada. Cantar de acordo com a música escolhida.</p> <p>Descritores de desempenho: - Utilizar os movimentos adequados - Seguir o ritmo da música. - Cantar dentro do ritmo da música. - Saber a letra da música.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Arcos • Orelhas de Rena • Cordas • Colheres • Bolas de ténis de mesa • Objeto (a definir) 	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta</p>
<p>15h30min- 16h (30')</p>	<p>Domínio: Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios Subdomínio: Percorrer circuitos de obstáculos</p> <p>Objetivos: Aquecer as articulações Concluir o circuito</p> <p>Descritores de desempenho: - Apanhar o colega (rena) - Saltar a pés juntos corretamente Conseguir circundar o arco as vezes pedidas Equilibrar a bola na colher Ser rápido Cumprir regras.</p>	<p style="text-align: center;">Apanha a rena (jogo da apanhada)</p> <p style="text-align: center;">Duendes carregam o trenó Dividir a turma em 4 grupos (6 alunos cada) Cada grupo terá que percorrer um percurso que terá como objetivo levar um objeto de um sítio para outro, por forma a carregar o trenó do Pai Natal.</p> <p>Circuito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º - 5 Saltos de canguru por cima de cordas; 2º - Circundar 2 vezes o arco que está no chão; 3º - Levar na mão uma colher uma bola de ténis de mesa sem deixar cair. 4º Pegar no objeto e trazer a correr para o ponto inicial 5º Início do próximo elemento até a equipa terminar o circuito. <div style="text-align: center;">  </div>		

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Instituição Cooperante: Escola Básica do 1º Ciclo de Santegãos

Turma/Ano: 4º D

Orientador Cooperante: Paula Silvestre


Estagiária observada: Rita Craveiro

Data: 12 de dezembro de 2013




Planificação diária



Matemática

	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
9h- 9h45min (45')	Domínio: Números e Operações Subdomínio: Soma, subtração, multiplicação, números decimais, leitura de número por ordem e classes, decomposição. Objetivos: Resolver problemas Ler número por ordens e classes e sua decomposição.	O problema do aluno Cada aluno terá que criar uma situação problemática e a sua resolução. Inicialmente criam uma situação problemática para a operação soma, depois subtração, e assim sucessivamente. Aleatoriamente, utilizando o Class Dojo, será escolhido um aluno para cada operação e terá que expor a sua situação problema para toda a turma resolver. Será escolhido o melhor problema para sua exposição no blogue de turma.	<ul style="list-style-type: none"> • Anexos • Caderno • Lápis e Borracha 	Modalidade de avaliação: formativa Instrumentos de avaliação: Observação direta Ficha formativa
9h45min- 10h30min (45')	Descritores de desempenho: Resolver problemas de vários passos envolvendo as quatro operações. Ler corretamente o número por ordens e classes e fazer a sua decomposição.	Leitura por ordem e classes de nº inteiros e decimais e sua decomposição (Anexo III)		

Português

	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
11h- 12h30min (90')	Domínio: Leitura e Escrita Subdomínio: Escrita Objetivos: Criar uma carta em conjunto com a turma, respeitando as ideias dos colegas. Descritores de desempenho: Planificar textos em colaboração com o professor (3):	Carta dos desejos Criar uma carta de desejos para um ano melhor, em conjunto com a turma, de modo a consolidar a estrutura da Carta e desenvolvendo também o conceito de fraternidade, amizade e outros sentimentos positivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor 	Modalidade de avaliação: formativa Instrumentos de avaliação: Observação direta e produções escritas

[P5] Comentário: im

	- organizar a informação; - apropriar-se de novos vocábulos Perceber a estrutura da carta; Relacionar ideias e conhecimentos de textos anteriormente estudados.			
Acompanhamento ao Estudo				
	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
14h-15h (60')	Domínio: Leitura e Escrita Subdomínio: Escrita Objetivos: Criar uma mensagem Descritores de desempenho: Escrever uma mensagem de esperança e de amizade.	Fotografias dos Sentimentos Cada aluno deve criar uma frase sobre um desejo para o próximo ano. Tirar fotografia com uma folha grande e fazer uma montagem com a frase criada pelo aluno. Criar um filme para o blogue de turma. (Este filme será utilizado também na festa de Natal)	<ul style="list-style-type: none"> • Camara fotografica • Computador • Projetor 	Modalidade de avaliação: formativa Instrumentos de avaliação: Observação direta e produções escritas
Expressão Musical				
	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
15h-16h (60')	Domínio: Bloco 6 – Atividades Rítmicas expressivas (dança) Bloco 2- Desenvolvimento Musical (canto) Subdomínio: Atividade rítmica Desenvolvimento auditivo e vocal Objetivos: Movimentar-se de acordo com a coreografia estudada. Cantar de acordo com a música escolhida. Descritores de desempenho:	Ensaios para a Festa de Natal Dança e Canto.	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Colunas • Projetor 	Modalidade de avaliação: formativa Instrumentos de avaliação: Observação direta

[P6] Comentário: gostei

	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar os movimentos adequados- Seguir o ritmo da música.- Cantar dentro do ritmo da música.- Saber a letra da música.			
--	---	--	--	--

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Instituição Cooperante: Escola Básica do 1º Ciclo de Santegãos

Turma/Ano: 4º D


Orientador Cooperante: Paula Silvestre

Estagiária observada: Rita Craveiro

Data: 13 de dezembro de 2013


Planificação diária



Matemática

	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
9h-9h45min (45')	<p>Domínio: Regularidades</p> <p>Subdomínio: Padrões e Sequências</p> <p>Objetivos: Descobrir e completar as sequências e padrões.</p> <p>Descritores de desempenho: Completar corretamente os padrões e sequências; propostas utilizando as operações conhecidas.</p>	<p>Realização de uma ficha de trabalho sobre sequências e padrões em modo de consolidação da matéria. Correção da ficha de trabalho. (Anexo IV)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo • Caderno • Lápis e borracha • Computador • Projetor 	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Observação direta</p>
9h45min-10h30min (45')	<p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Soma, subtração, multiplicação, números decimais,</p> <p>Objetivos: Resolver problemas</p> <p>Descritores de desempenho: Resolver problemas de vários passos envolvendo as quatro operações.</p>	<p align="center">O problema do aluno</p> <p>Cada aluno terá que criar uma situação problemática e a sua resolução. Inicialmente criam uma situação problemática para a operação multiplicação com números decimais e depois para a operação divisão com números inteiros.</p> <p>Aleatoriamente utilizando o Class Dojo, será escolhido um aluno para cada operação e terá que expor a sua situação problema para toda a turma resolver.</p> <p>Será escolhido o melhor problema para sua exposição no blogue de turma.</p>		

[P7] Comentário: São importantes estes desafios

Português

	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
--	--	--	----------	-----------

11h-12h30min (60')	<p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Subdomínio: Escrita</p> <p>Objetivos: Melhorar a caligrafia e concentração em atividades de maior precisão.</p> <p>Descritores de desempenho: Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação: - de modo legível e sem erros;</p>	Na sequência do estudo das dinastias da disciplina de Estudo do Meio os alunos terão que preencher as suas cadernetas das dinastias individuais, de modo a atualizá-las, tal como o póster exposto na sala de aula, treinando assim a sua caligrafia e as palavras mais difíceis abordadas. Também terão que fazer a ilustração dos reis.	<ul style="list-style-type: none"> • Cadernetas das dinastias • Lápis e borracha • Lápis de cor 	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta e produções escritas</p>
Português - Estudo do Meio - Matemática				
	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
14h-14h40min (40')	<p>Domínio: Bloco 2 - À Descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: O passado nacional</p> <p>Objetivos: Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado.</p>	<p style="text-align: center;">Quem quer ser milionário especial História de Portugal</p> <p>Jogo Quem quer ser milionário com o objetivo de questionar os alunos sobre a matéria abordada durante o período em modo de consolidação. (Anexo V)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • projetor 	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>
14h40min-15h10min (30')	<p>Descritores de desempenho: Sequencializa, por ordem cronológica, datas, personagens e factos significativos associados à história local e nacional.</p>			
Expressão Plástica				
	Domínio - Subdomínio Objetivos/Competências	Percurso de aula (atividade/estratégias)	Recursos	Avaliação
15h10min-16h (50')	<p>Domínio: Bloco 6 – Atividades Rítmicas expressivas (dança) Bloco 2- Desenvolvimento Musical (canto)</p> <p>Subdomínio: Atividade rítmica Desenvolvimento auditivo e vocal</p> <p>Objetivos: Movimentar-se de acordo com a coreografia estudada. Cantar de acordo com a música escolhida.</p>	Ensaios para a Festa de Natal	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Colunas • Projetor 	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta</p>

[P8] Comentário: Vão adorar

	Descritores de desempenho: <ul style="list-style-type: none">- Utilizar os movimentos adequados- Seguir o ritmo da música.- Cantar dentro do ritmo da música.- Saber a letra da música.			
--	---	--	--	--