

Marlene Patrícia da Silva Gomes

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Marlene Patrícia da Silva Gomes

Relatório de Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Susana Marques Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

AGRADECIMENTOS

A consecução de mais uma etapa da minha vida, não podia ser possível sem o apoio de algumas pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para alcançar este objetivo. Assim, não poderia deixar de agradecer a estas pessoas:

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e me apoiaram incondicionalmente em todos os momentos deste processo e sem eles nada teria sido possível.

Ao Moisés que esteve sempre presente em todos os momentos, pela compreensão, pelo carinho, pela força, pelo companheirismo e, acima de tudo, pela paciência que sempre demonstrou. Foi, sem dúvida, um pilar fundamental que me deu força para nunca desistir.

Aos meus irmãos e cunhados pelo incentivo e apoio disponibilizado.

Aos meus afilhados por continuarem a proporcionar em mim o gosto por esta profissão.

Ao meu par pedagógico, Sara Silva, por todas as aprendizagens que construímos cooperativamente ao longo deste percurso e pelo companheirismo, amizade e força sempre demonstrada.

Aos meus amigos pela amizade e por sempre acreditarem que era possível.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto que cruzaram neste meu percurso, pela partilha de conhecimentos que me permitiram construir um quadro teórico cada vez mais fundamentado, em especial à minha supervisora Susana Sá pelo apoio, incentivo e por acreditar em mim desde o primeiro dia. Um obrigada à professora Paula Flores pela partilha de experiências e pelas sugestões fornecidas que se revelaram fulcrais quer para a aprendizagem dos alunos quer para a minha própria aprendizagem.

Ao orientador cooperante, Manuel António Pinto, pela partilha de conhecimentos, pela disponibilidade e pela confiança sempre demonstrada.

Aos alunos do 1.º/4.º A por todas as experiências e por todos os desafios que me proporcionaram momentos de aprendizagem basilares neste processo formativo.

A todos os que caminharam ao meu lado e permitiram-me crescer quer a nível pessoal e profissional. Um sincero obrigada!

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado tendo por base o plano de ação desenvolvido ao longo da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório espelha assim o caminho percorrido pela mestranda ao longo do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste trabalho foram mobilizados os referenciais teóricos e legais que sustentaram as práticas educativas desenvolvidas pela mestranda e que foram fundamentais para proporcionar um ensino adequado às especificidades da turma. Assim, a experiência desenvolvida em contexto de estágio juntamente com os conhecimentos teóricos mobilizados na unidade curricular, permitiu o desenvolvimento de competências profissionais que são fundamentais para o futuro docente.

Neste relatório será dada relevância ao ciclo de investigação-ação: observação, reflexão, planificação e ação, uma vez que, foi a metodologia de investigação-ação que orientou todo o processo de ensino e aprendizagem. Todas estas fases foram imprescindíveis para desenvolver práticas educativas que fossem ao encontro das reais necessidades e interesses dos alunos, promovendo assim aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação, investigação-ação, prática reflexiva.

ABSTRACT

The present paper was prepared on the basis of the plan of action developed along the course of Pedagogical Practice Supervised, integrated into the Master's Degree in Preschool Education Training and teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This report reflects that the path taken by graduate student throughout the internship in context of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

Throughout this work were mobilized the theoretical and legal references that supported the educational practices developed by graduate student and who were instrumental in providing an appropriate education to the specificities of the class. So, the experience developed in the context of stage along with the theoretical knowledge mobilised on curricular unit, has enabled the development of professional skills which are fundamental to the future teacher.

This report will be given relevance to the action research cycle: observation, reflection, action, planning and action, once, was the action research methodology that guided all the teaching and learning process. All these phases were indispensable to develop educational practices that meet the real needs and interests of students, thus promoting significant learnings.

Key Words: Education; action research, reflective practice

ÍNDICE

Índice de Anexos	II
Lista de abreviações	IV
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. Breve enquadramento histórico do ensino em Portugal	3
1.2. Educação nos dias de hoje	6
1.3. Perfil do professor	11
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição e metodologia de investigação	21
2.1. Caracterização do agrupamento e do meio envolvente	21
2.2. Caracterização da instituição	24
2.3. Caracterização da sala de aula e da turma	25
2.4. Metodologia de investigação	29
Capítulo 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	37
3.1. Análise das ações desenvolvidas na turma do 1.ºA	43
Reflexão final	61
Referências bibliográficas	67
Normativos Legais	76
Referências sitográficas	78
Anexos	81

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexos 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2AI – Horário do 1.ªA da Escola Básica de Santegãos	85
Anexo 2AII – Grelha de observação	87
Anexo 2AIII – Grelha de verificação (1º ano)	93
Anexo 2AIV – Grelha de verificação (4º ano)	97
Anexo 2AV – Quadro-síntese	99
Anexo 2AVI – Narrativa individual	101
Anexo 2AVII – Narrativa colaborativa	111
Anexo 2AVIII – Guião de Pré-Observação	117
Anexo 2AIX – Planificação semanal	125

Anexos 2 - Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2BI – Página do diário de formação	
Anexo 2BII – Grelha de observação preenchida	
Anexo 2BIII – Registos fotográficos	
Anexo 2BIV – Gravação de áudio da atividade	
Anexo 2BV – Contrato pedagógico	
Anexo 2BVI – <i>Power Point</i> da obra “Os ovos misteriosos”	
Anexo 2BVII – Desenho para colorir	
Anexo 2BVIII – Desenho da aluna	
Anexo 2BIX – Folha de motivação e respetivo instrutório	
Anexo 2BX – Guião de sites	

Anexo 2BXI – Questões orientadoras

Anexo 2BXII – Avaliação da videoconferência

LISTA DE ABREVIações

AVEP – Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços

AEP – Agrupamento de Escolas de Pedrouços

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e visa a obtenção de grau de Mestre, que habilita para a docência destes dois níveis de ensino. Este trabalho é o resultado do estágio desenvolvido nos dois contextos de ensino: EPE e 1.º CEB.

O estágio desenvolvido em EPE foi concretizado na Escola Básica (EB)/Jardim de Infância (JI) do Falcão (cf. anexo 1), com um grupo de 3 anos de idade. Este teve início em fevereiro de 2014 e terminou em junho do mesmo ano, compreendendo um total de 210 horas presenciais, tal como no 1.º CEB. Este, por sua vez, foi realizado na EB1 de Santegãos, numa turma que integrava dois anos de escolaridade distintos, nomeadamente o 1.º e 4.º anos, entre outubro de 2014 e janeiro de 2015.

A PPS proporcionou à mestranda a ligação entre a formação e a atividade profissional onde esta teve oportunidade de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação desenvolvidos ao longo de toda a formação, problematizando as situações educativas e agindo com intencionalidade educativa (Flores, 2014). O estágio revelou-se assim um momento fundamental na formação da mestranda, uma vez que, o desenvolvimento profissional “não se constrói por acumulação [de conhecimentos], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Esta etapa assume-se como imprescindível na formação de um professor e é descrita, de forma sintética, neste trabalho. Este encontra-se organizado em capítulos: Primeiro Capítulo - Enquadramento teórico-legal; Segundo Capítulo - Caracterização Geral da Instituição e Metodologia de Investigação; e Terceiro Capítulo - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.

No primeiro capítulo serão mobilizados os referenciais teóricos e legais e autores de referência que orientaram toda a praxis da formanda. Inicialmente, será feita uma breve alusão à história do ensino em Portugal, confrontando de seguida com o ensino na atualidade. Posteriormente, serão referidas as dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico, integrando, em cada dimensão, temáticas que se constituíram fulcrais ao longo das práticas, sendo algumas delas: princípios deontológicos do docente, currículo, articulação curricular, documentos norteadores das práticas a nível nacional, diferenciação pedagógica, supervisão e colaboração.

No segundo capítulo será caracterizado o contexto educativo onde foi desenvolvido o estágio, uma vez que, só possuindo conhecimento acerca da instituição educativa e do contexto envolvente é que se poderá ter um conhecimento mais aprofundado do grupo e agir com intencionalidade educativa. Ainda neste capítulo será referida a metodologia de investigação-ação que foi utilizada ao longo de toda a PPS e que possibilitou uma constante atitude indagadora e crítica.

No último capítulo, serão referidas algumas atividades desenvolvidas em contexto de estágio que demonstram evidências do conhecimento pedagógico, didático, científico, cultural e de investigação desenvolvido nas diferentes áreas curriculares.

Posteriormente, apresenta-se uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido na PPS. Neste capítulo, a mestranda evidencia algumas dificuldades sentidas bem como as potencialidades encontradas ao longo do processo formativo, nos dois contextos de ensino e que permitiram desenvolver competências profissionais e pessoais.

É de salientar a presença da listagem das referências bibliográficas, legais e sitográficas utilizadas ao longo do corpo do relatório, sendo algumas aconselhadas pelos professores da formação inicial e as restantes de pesquisa autónoma.

Por fim, surgem os anexos que pretendem espelhar e complementar algumas informações referidas ao longo do relatório. Assim, os anexos estão organizados: Anexo 1 – integra o relatório de estágio do contexto de EPE e Anexo 2 que estão divididos em tipo A (anexos impressos) e tipo B (anexos em suporte digital).

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Um professor para exercer a sua profissão deve procurar e recolher informações que possam sustentar as suas ações. Este não poderá agir intencional e adequadamente se não apoiar as suas práticas educativas nos referenciais teóricos e legais que sustentam as práticas do docente. Neste capítulo, a mestranda pretende mobilizar os documentos que foram fulcrais para o desenvolvimento das suas ações.

Primeiramente, será feita uma breve referência à história do ensino em Portugal pois só assim se poderá perceber a evolução sofrida ao longo dos tempos e identificar algumas diferenças existentes entre o ensino atual e o ensino dos séculos anteriores, bem como os aspetos que eram valorizados e que perduram até aos nossos dias.

Posteriormente, será dado ênfase ao perfil do professor do ensino básico e às dimensões que devem orientar o exercício da sua profissão. Integrado nestas dimensões serão referidas temáticas essenciais que devem ser tidas em consideração em todas as fases da ação pedagógica e sem as quais não se consegue proporcionar um ensino de qualidade nomeadamente currículo, flexibilidade curricular, integração curricular, princípios deontológicos do professor, diferenciação pedagógica, documentos norteadores da ação docente, supervisão, formação inicial e contínua e colaboração.

1.1. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DO ENSINO EM PORTUGAL

A escola, devido às mudanças sociais, políticas e económicas tem vindo a sofrer grandes alterações. Neste sentido, Teixeira (1995 citado por Curto, 1998, p. 37) afirma que a escola atual difere substancialmente da escola de alguns anos atrás, uma vez que, esta “deixou de ser o lugar em que se aprende a ler, escrever e contar para ser orientada por objectivos mais vastos: o da formação integral do aluno, o do

desenvolvimento de uma acção concreta no meio”. Tendo em conta a afirmação supracitada, na Idade Média, o ensino inicial era ministrado apenas em algumas escolas mais modestas ou em alguns mosteiros que tinham como objetivo ensinar a ler, a escrever e a contar (Palma et al., 2003).

Nos séculos XVI e XVII, não se podia falar de ensino em Portugal sem mencionar a acção doutrinária e pedagógica dos Jesuítas, uma vez que, eram responsáveis por grande parte da educação, possuindo muitos colégios em todo o país e onde o ensino era gratuito e aberto a todas as classes sociais (Carvalho, 2001).

A educação e o ensino foram também fortemente marcados pela República proclamada a 5 de outubro de 1910, onde foram extintas as ordens religiosas, inclusive a Companhia de Jesus (Palma et al., 2003; Rodrigues, 2007) e foi excluído o ensino da doutrina Cristã das escolas primárias (Palma et al., 2003).

A 28 de maio de 1926, deu-se o golpe militar que originou alterações no ensino: os programas foram limitados à aprendizagem escolar de base e foram criados “postos de ensino” nas zonas rurais, onde os regentes escolares, na maioria dos casos, apenas sabiam ler e escrever, tendo somente de comprovar a sua idoneidade moral e política. O combate ao analfabetismo deixa de fazer parte das prioridades, pois era preferível que não soubessem ler e escrever de forma a evitar a contaminação de outras doutrinas que eram consideradas desestabilizadoras (Palma et al., 2003; Mendonça, 2006).

Em 1936, o reforço da ideologia referente ao Estado Novo conduziu à criação da Mocidade Portuguesa masculina e, só mais tarde, feminina que tinha como objetivo estimular nos jovens “a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família” (Palma et al., 2003, p. 21; Mendonça, 2006). Posteriormente, o Ministro da Educação assegurou a necessidade de formar mão de obra qualificada e diversificada respondendo assim às exigências do avanço e da técnica que surgiu depois da II Guerra Mundial. Neste sentido, a nova aposta deste regime incidiu na formação profissional (Palma et al., 2003).

No ensino primário, no ano de 1956, a escolaridade obrigatória passou a ser de quatro anos, abrangendo apenas os alunos do sexo masculino. Só no ano de 1960 foi alargado às crianças do sexo feminino (Palma et al., 2003; Mendonça, 2006). De facto, num regime político que valorizava o ensino puramente ideológico, passou a prevalecer a formação de recursos humanos. Neste sentido, num país onde o campo deu lugar à cidade, onde a terra deu lugar à fábrica, a política educativa adequou-se a essa realidade (Palma et al., 2003).

A reforma da Mocidade Portuguesa surge em 1966. Nesse mesmo ano, a escolaridade obrigatória é alargada para seis anos, mas só mais tarde é alargada aos dois sexos (Carvalho, 2001).

Nos últimos 20 anos do século XX, tal como aconteceu noutros países europeus, Portugal definiu como escolaridade básica obrigatória, o 9.º ano organizado em três ciclos de ensino. No 1.º ciclo do ensino básico foram criadas medidas que tinham como objetivo superar o desinvestimento que se estava a sentir neste ciclo de estudos e que conduziu a problemas na desigualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo (Rodrigues, 2007).

Neste sentido, foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que prevê o direito à educação, à cultura e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar a todas as crianças (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro; Palma et al., 2003). Este documento perdura até aos dias de hoje e foi sofrendo algumas alterações. A última foi efetuada em 2009 e visa estabelecer “o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar” (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, Artigo 1.º) para os 12 anos de escolaridade ou quando o aluno perfaça 18 anos.

De forma a compreender a evolução da educação em Portugal e quais as alterações de paradigma mais relevantes, nos próximos subcapítulos será abordada a educação nos dias de hoje. Esta terá como enfoque central a compreensão deste conceito e será ainda feita alusão aos direitos da criança, uma vez que, o direito à educação está aí consignado.

1.2. EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE

É importante começar por definir em que consiste “educação”, este conceito tão amplo que é referido sistematicamente ao longo do presente relatório. Neste sentido, “educação” compreende todo o processo da vida social pela qual os indivíduos e os grupos sociais aprendem a desenvolver um conjunto de capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais que lhes permitem viver no seio de uma comunidade (UNESCO, 1974). Corroborando esta afirmação, a educação refere-se a um “processo de aquisição de valores que se vão reflectir sobretudo em competências pessoais” (Serra, 2004, p. 76).

Assim sendo, os primeiros anos de vida são imprescindíveis no desenvolvimento da personalidade, de competências e de conhecimentos, bem como de desenvolvimento da capacidade de se relacionar com o outro. Todos estes aspetos são fundamentais na educação de uma criança, de forma a construir um futuro cidadão que saiba viver em sociedade.

Desta forma, o Ensino Básico constitui-se como a fase de escolaridade onde se substancia, de forma mais ampla, o princípio democrático, “quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 10).

Não se pode falar em educação sem fazer referência ao ensino e à aprendizagem, uma vez que são conceitos que se relacionam entre si. O ensino, enquanto atividade prática, pode ser entendido como um diálogo entre o pensamento e a ação, onde os docentes se submetem à análise crítica das teorias que sustentam as suas práticas (Alonso & Roldão, 2005). O ensino é assim considerado uma prática social que se desenvolve na interação entre professor e alunos, mas também porque as pessoas envolvidas refletem a cultura dos contextos em que estão inseridos (Sacristán, 1999). De forma sumária, o ensino pode assim ser considerado “um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade

entende como essenciais num dado momento histórico” (Dinello 1987 citado por Serra, 2004, p. 76).

Não pode haver ensino se não houver aprendizagem. Esta pode ser entendida como um “processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança” (Altet, 1997, p. 30). Aprender pressupõe perceber como se aprende e fazer uso desse conhecimento para construir novas aprendizagens (Moreira & Buchweitz, 1993). O pedagogo não é o professor que dá a aula mas sim aquele que conduz e orienta o aluno a chegar ao saber. Assim, a pedagogia está centrada nos alunos e deve responder a questões que se relacionam com os alunos e na relação destes com o saber: “como aprendem, como constroem, ou como reconstroem os saberes para seu próprio proveito” (Altet, 1997, pp. 9-10).

Vários são os modelos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. Serão assim abordados alguns considerados mais pertinentes para a ação da mestranda, uma vez que, procurou basear-se nos mesmos para o desenvolvimento da sua prática nomeadamente: o comportamentalismo, o conexismo, o cognitivismo, o construtivismo e o conetivismo.

O modelo de ensino comportamentalista assenta na noção de que a aprendizagem se desenvolve através da associação de ideias. Esta perspetiva fundamenta-se ainda na ideia de que a aprendizagem resulta da relação que é estabelecida entre um estímulo e uma resposta. Segundo Thorndike (citado por Ponte & Serrazina, 2000, p. 86), “a aprendizagem é uma associação entre um estímulo e uma resposta resultante das consequências de um acto”. Mais tarde, Skinner fez algumas alterações a esta teoria, denominando esta nova teoria por conexismo. Este defendia que a aprendizagem não era uma resposta imediata do estímulo, mas a estabilização dessa resposta (Maia, 2008), ou seja, a aprendizagem ocorria quando, após uma resposta, surgia um reforço positivo ou negativo. O reforço surge assim como fundamental nas aulas de um docente porque estimula e predispõe os alunos para a aprendizagem.

Relativamente à perspectiva cognitivista, a cognição pode ser entendida como “um processo permanente de avanços e recuos em que a pessoa afecta o meio e o meio afecta a pessoa” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 86). Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo, em qualquer um dos estádios de desenvolvimento, está dependente da ação e é necessário, para que a criança aprenda, que o docente a envolva ativamente em atividades adequadas (idem).

Outra perspectiva é a construtivista que defende, essencialmente, que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno e não é transmitido pelo docente (Werneck, 2006). A imagem do construtivismo de Piaget está presente nos três processos: assimilação, acomodação e equilíbrio que, segundo este mesmo autor, estão presentes em todos os estádios de desenvolvimento: sensório motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 11 anos); e, operações formais (a partir dos 11 anos) (Maia, 2008).

É de salientar que Vygotsky partilhou ideias semelhantes às de Piaget, no que respeita à ligação entre o pensamento e ação: “o conhecimento só existe trabalhado pelo aluno [e que deve ser] activo à escala dos próprios meios” (idem, p. 21). Vygotsky defendeu ainda que o conhecimento da criança pode ser potenciado com a ajuda dos mais experientes, construindo assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Este conceito traduz a distância entre o que uma criança consegue realizar sozinha e o que consegue desenvolver com o auxílio de uma pessoa mais conhecedora (professor ou colega da turma que tenha mais conhecimento sobre o tema em questão) (Maia, 2008; Coll et al., 2001). O docente deve atuar nesta zona de forma a tentar que, aos poucos, o aluno consiga realizar autonomamente as tarefas que necessitava de ajuda para desenvolver. A promoção de aprendizagens significativas só é possível se o docente possibilitar aos alunos a construção do seu próprio conhecimento, ao invés de lhes fornecer as respostas e transmitir conhecimento. Cabe, portanto ao docente, assumir o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Ainda dentro da aprendizagem, Siemens defendeu a teoria denominada por conetivismo. Esta teoria “procura integrar o que as tecnologias da informação permitiram construir nos processos de aprendizagem” (Campos, s.a). É ainda defendido nesta perspetiva que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento e depende significativamente da tarefa que o aluno desenvolva, pois é na tarefa que se concretiza o conhecimento e que se desenvolvem atividades que conduzem a momentos diversificados de aprendizagem (idem).

Tendo em conta o que está preconizado no Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto o docente deve utilizar e integrar adequadamente nas suas aulas, linguagens e suportes diversos, designadamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). As TIC constituem um importante elemento de mudança social e cultural, constituindo um ponto central no novo tipo de sociedade – a sociedade da informação e da comunicação. Estas têm contribuído para a mudança na escola e no papel da sociedade (Ponte, 2002a). As tecnologias constituem um meio essencial de acesso à informação, um meio de comunicação à distância e um elemento essencial para o trabalho colaborativo, possibilitando o envio de mensagens, a partilha de documentos e de vídeos entre qualquer parte do mundo (Ponte, 2002b).

A aprendizagem interativa proporcionada pelas TIC implicou alterações significativas quer no ensino, quer na aprendizagem. Neste sentido, o ensino é entendido como construção e descoberta, o professor transmissor transforma-se em facilitador e a importância atribuída à aquisição de conhecimentos passa a desenvolver-se pela procura crítica e refletida da informação (Tapscott, 1999 citado por Moreira, 2002; Flores & Escola, 2009).

Para que seja possível envolver as TIC na escola, é fundamental que o docente tenha formação adequada, sentindo-se confortável com o uso das tecnologias e possuindo conhecimento acerca das potencialidades pedagógicas para que possa ser capaz de tirar o máximo proveito das mesmas (Ponte, 2002a). A formação de professores em TIC está assim diretamente relacionada com o sucesso dos alunos (Moreira, 2002), no entanto, a tecnologia por si só não conduz ao sucesso educativo,

isto é, a presença de computadores na sala de aula não tem sentido, nem promove aprendizagens se o professor não preparar previamente práticas que “estimulem a actividade intelectual, que desenvolvam o pensamento crítico, que permita o aprender a aprender reconstruindo a informação e construindo conhecimento” (Flores & Escola, 2009, p. 81).

As TIC revelam-se imprescindíveis no trabalho de um docente, pois possibilitam desenvolver práticas cada vez mais motivadoras para os seus alunos através das estratégias de ensino diversificadas, colmatando assim alguns problemas comportamentais. O termo estratégia de ensino pressupõe um plano de ação que orienta o ensino para propósitos definidos, servindo-se de meios para chegar a determinado objetivo. De forma a realizar escolhas adequadas, é importante ter conhecimento das estratégias e saber quais as suas potencialidades, pois só assim é possível escolher as mais adequadas ao contexto educativo (Vieira & Vieira, 2005).

O professor na sala de aula é considerado um “líder”, uma vez que, através das diversas estratégias de ensino procura incentivar os seus alunos para as aulas de forma a prestarem atenção, participarem, obterem bons resultados escolares e desenvolverem comportamentos adequados (Jesus, 2008). No entanto, a indisciplina dos alunos constitui, segundo Jesus (2008, p. 24), “o principal fator de mal-estar docente para muitos professores”. Para além das estratégias de ensino que devem ser utilizadas pelo professor, de forma a minimizar os maus comportamentos destes alunos, é necessário que exista um trabalho colaborativo entre os professores e os pais. Além disso, o docente deve ainda criar laços afetivos com os seus alunos, evitando o distanciamento, a imparcialidade afetiva e o autoritarismo, devendo, por sua vez, promover uma relação pedagógica que seja caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo (idem), desenvolvendo assim um clima agradável de aprendizagem, com vista à melhoria dos comportamentos e, conseqüentemente, à construção de aprendizagens significativas.

1.3. PERFIL DO PROFESSOR

Muito tem sido debatido acerca do modelo de profissionalidade docente que seja adequado às características da escola na sociedade pós-moderna. Deste debate surgiu uma concepção construtivista e cultural da profissionalidade docente que pode ser entendida como um conjunto de saberes, de capacidades e de valores de que dispõe o profissional de educação, no desempenho das suas atividades, num determinado momento histórico. Neste sentido, o conhecimento profissional é praxeológico, na medida em que, se edifica essencialmente nos contextos em que se desenvolve a prática, isto é, “como resultado do encontro de uma teoria com uma prática profissional que a interpreta, a desafia, a interroga e desenvolve” (Sarmiento, 1996 citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 49).

De acordo com as afirmações supramencionadas, o desenvolvimento profissional do professor pode ser visto como uma constante atitude de indagação, de formulação de questões bem como da procura de soluções, ou seja, “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Marcelo, 2009, p. 9).

Além disso, ser professor pressupõe, ser capaz de usar o conhecimento bem como a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos já existentes (Ferreira, 2003). O docente é assim um profissional de educação que tem como função ensinar e para tal deve recorrer aos saberes específicos da profissão, tendo por base a investigação bem com a reflexão partilhada e enquadrando a sua ação em orientações políticas definidas a nível nacional (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III).

O Dec. Lei 240/2001 de 30 de agosto constitui, sem dúvida, um documento orientador da função do docente. Este estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Este perfil contempla em quatro dimensões interrelacionadas que constituem os âmbitos de exercício da função docente: dimensão profissional, social e ética;

dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A primeira dimensão dá ênfase à vertente intelectual, cívica e deontológica das funções docente, enquanto profissional de educação detentor de um saber específico que lhe permita dar resposta às exigências sociais com que se depara na instituição educativa (Alonso & Roldão, 2005). Nesta dimensão, enquadram-se os princípios deontológicos para a educação. Assim, um docente quando entra livremente na profissão tem de exercê-la tendo em consideração as obrigações associadas às exigências da sua profissão. O direito à educação, já referido anteriormente, é considerado uma significação ética que está estabelecida nos direitos do ser humano e também nos direitos da criança. Neste sentido, desde que a criança nasce, é considerada uma cidadã com plenos direitos na sociedade. Assim, o docente deve respeitar e promover o respeito por estes direitos, bem como cultivar os valores da democracia, através do respeito da dignidade bem como de métodos que proporcionam a cooperação e o diálogo (Monteiro, 2008).

É de salientar, que o profissional de educação nas suas práticas deve dar primazia aos interesses dos seus alunos, desenvolvendo práticas que tenham em conta esses mesmos interesses, não esquecendo as suas necessidades e o seu propósito. Além disso, o docente deve refletir sobre as questões éticas, respeitando as diferentes culturas com que se depara na sua turma.

A mestranda releva a importância da postura do profissional de educação, uma vez que, as crianças são bastante observadoras e veem o professor como um exemplo a seguir. Assim, devem possuir elevada competência na sua função bem como ser coerente entre o discurso e as suas ações (idem). Neste sentido, a dimensão que a seguir é referida vem ao encontro do que acaba de ser mencionado.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem especifica o conhecimento científico, técnico e atitudinal que o profissional de educação deve possuir para uma gestão informada e participada do currículo, possibilitando o

desenvolvimento de ambientes de ensino e aprendizagem de qualidade para os alunos (Alonso & Roldão, 2005).

Neste sentido, o professor exerce a sua atividade profissional na instituição educativa, na qual tem a responsabilidade de garantir a todos um conjunto de aprendizagens diversas que, num determinado momento, é reconhecido como uma necessidade e direito para o desenvolvimento integral de todos os alunos, designado assim por currículo (Dec. Lei n.º240/2001, Anexo II). Currículo pode ser entendido como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 16).

Este documento é ainda um projeto cuja sua construção implica uma dinâmica e complexa conversação e está em constante elaboração, uma vez que, a aprendizagem não se define através de um receituário nem de uma única perspetiva. É de salientar que o currículo é um projeto que não se limita apenas a professores e alunos, mas que envolve todos os intervenientes que, de forma direta ou indireta, participam na vida escolar (Pacheco, 2003). Neste sentido, torna-se fundamental implicar todos os intervenientes do processo educativo, na reelaboração do currículo, por forma a adequá-lo ao contexto em que a escola se encontra inserida.

O currículo não é um documento estático, mas deve estar em permanente atualização e ter em conta as mudanças sociais que vão surgindo. Este documento não pode ser concebido a partir de um único padrão, centralmente definido (Roldão, 1999), uma vez que, os contextos em que as escolas estão inseridas diferem e os alunos apresentam características próprias.

O currículo deve ainda permitir a criação de ambientes educativos de qualidade, onde todos os alunos, tendo em conta a sua diversidade, tenham oportunidade de desenvolver aprendizagens ativas, significativas e socializadoras, na conquista das competências fundamentais estabelecidas para cada nível de ensino (Alonso & Roldão, 2005).

A flexibilidade do currículo é considerada pela mestrandia de extrema relevância para o sucesso educativo, uma vez que, cada escola deve ter a possibilidade de gerir de forma autónoma o processo de ensino e aprendizagem, tendo por base os saberes e as competências essenciais a desenvolver pelos alunos no término de cada ano de escolaridade, adequando-o às diversas necessidades de cada contexto, podendo integrar no currículo componentes locais e regionais (Pacheco, 2003).

Além de flexível, o currículo deve ainda ser concebido numa perspetiva de projeto integrado. É necessário ter em conta estes aspetos de forma a permitir a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens. A transversalidade do currículo, integrando também a Educação para a Cidadania e as TIC, bem como a organização do currículo em volta das competências transversais e essenciais das disciplinas, vai ao encontro da necessária integração curricular, tanto a nível horizontal como vertical. A integração destas novas áreas permitem um currículo mais integrado, reforçando assim a ideia da conceção do aluno construtor do seu próprio conhecimento, desenvolvendo assim estratégias cognitivas e sociais que lhe possibilitem aprender a aprender, num ambiente colaborativo e de solidariedade (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001).

Por nível horizontal entende-se a articulação curricular entre as diversas áreas de conteúdo, enquanto o nível vertical “incide sobre a continuidade educativa que se preconiza na preocupação pela transição para a escolaridade obrigatória e que se operacionaliza através de mecanismos diversos, encontrados dentro de cada contexto educativo, pelos professores e educadores dos diferentes níveis” (Serra, 2004, p. 85). Embora a EPE e o ensino básico constituam dois campos diferenciados, o segundo deveria ser a continuação do primeiro. Torna-se assim imprescindível que o ensino básico se apoie nos conhecimentos e vivências que as crianças possuem, na entrada para a escolaridade obrigatória, sendo necessária “uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da EPE até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (ibid., p. 76). É fundamental que o docente seja capaz de fazer uma gestão integrada, flexível e

participada do currículo, de forma a “ultrapassar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes” (Alonso & Roldão, 2005, p. 51) bem como o isolamento e individualismo pedagógico, que tem sido característico deste nível de ensino (Alonso & Roldão, 2005). A integração curricular está também consignada no Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Anexo n.º2), que refere que o professor “promove a integração de todas as vertentes do currículo e articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo”.

Tendo em conta o que está estabelecido no Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto e de acordo com o disposto na LBSE “o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro). Assim, uma vez que é este que leciona as diferentes áreas curriculares pode, mais facilmente, integrar as diversas áreas na sua planificação. Neste sentido, deve recorrer ao Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, pois nele consta o que se pretende que os alunos desenvolvam nas diferentes áreas curriculares.

No processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ainda ter em atenção os documentos construídos a nível nacional: os programas e as metas curriculares de cada área curricular do 1.º CEB, que pretendem constituir uma referência comum a todos os professores, de forma a ajudá-los nas decisões relacionadas com as suas práticas.

Os programas apresentam, de forma pormenorizada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos a alcançar e os conteúdos a atingir bem como as capacidades gerais a desenvolver. A construção deste documento visa promover o sucesso educativo, devendo ser usado articuladamente com as metas curriculares. Este último documento permite uma visão mais objetiva do que se pretende obter, possibilitando aos docentes focarem-se no essencial e ajudando a delinear as estratégias de ensino mais adequadas (Ministério da Educação e Ciência, s.a.).

Nas metas curriculares constam os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem desenvolver. Assumem-se ainda como uma referência para a

avaliação interna e externa. Os professores devem ter em conta estes documentos para a planificação das suas aulas, no entanto, deve ser sempre respeitada e valorizada a autonomia pedagógica dos docentes, assim como a experiência profissional e o seu conhecimento científico (idem).

Relativamente ao programa de português, que tem como coordenador Reis (2009), está dividido em cinco domínios, nomeadamente: compreensão do oral; expressão do oral; leitura; escrita; e conhecimento explícito da língua. Dentro de cada domínio surgem os conteúdos que devem ser abordados, bem como os descritores de desempenho que indicam o que os alunos devem ser capazes de fazer relativamente a cada conteúdo. O programa está definido de dois em dois anos, enquanto as metas curriculares estão definidas por ano de escolaridade. As metas curriculares desta área curricular foram propostas pela equipa de Português: Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012). Este documento também se encontra definido por domínios de referência, no entanto, está organizado apenas em quatro: oralidade; leitura e escrita; educação literária; e gramática. Em cada domínio são referidos os objetivos bem como os respetivos descritores de desempenho que se pretende que os alunos desenvolvam.

O programa de matemática tem como coordenadoras pedagógicas: Damião e Festas (2013). Enquanto as metas curriculares tem como autores Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013). No programa, os conteúdos também se encontram organizados em domínios. Os domínios de conteúdos no 1.º ciclo são três: Números e Operações; Geometria e Medida e Organização; e Tratamento de Dados. As metas curriculares encontram-se organizadas pelos mesmos domínios, no entanto, são ainda definidos para cada um deles, os subdomínios e dentro destes os objetivos gerais bem como os descritores de desempenho que se pretende que os alunos atinjam.

No que respeita às restantes áreas curriculares apenas têm ao dispor um documento oficial - os programas. Cada programa encontra-se organizado por blocos e por objetivos.

O programa de expressão e educação físico-motora encontra-se dividido em oito blocos, nomeadamente: Perícia e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrios; Ginástica; Jogos; Patinagem; Atividades Rítmicas e Expressivas (dança); Percursos na natureza; e Natação. A área curricular de expressão e educação musical está organizada em dois blocos: Jogos de Exploração e Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical. No programa de expressão e educação dramática constam apenas dois blocos: Jogos de Exploração e Jogos Dramáticos. Enquadram-se na expressão e educação plástica três blocos: Descoberta e organização progressiva de volumes; Descoberta e organização progressiva de superfícies; e Exploração de técnicas de expressão. Por último, na disciplina de estudo do meio constam vários blocos: À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições; À descoberta do ambiente natural; À descoberta das inter-relações entre espaços; À descoberta dos materiais e objetos; e, À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

Estes documentos foram construídos a nível nacional e constituíram-se como orientadores das práticas da mestrandia. No entanto, esta teve de olhar criticamente para estes documentos e adequá-los à sua turma, pois só tendo em conta as especificidades de cada aluno foi possível desenvolver práticas que fossem ao encontro das reais necessidades dos mesmos naquele momento.

Além disso, foi fulcral observar atentamente cada criança com vista a perceber quais as suas necessidades e interesses para, posteriormente, planificar aulas que tivessem em conta os seus ritmos de aprendizagem e as suas dificuldades e interesses, promovendo assim a diferenciação pedagógica, sendo esta uma característica fundamental que deve estar presente nas práticas de um profissional de educação e que é fundamental para a aprendizagem dos alunos.

A diferenciação pedagógica deve estar assim contemplada de forma a dar “uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos” (Santos, 2009, p. 52).

A mestranda releva a importância da diferenciação pedagógica pois cada criança é um ser individual, com características próprias e cabe ao professor desenvolver atividades que as incluam todas. A formanda procurou assim desenvolver no seu estágio a diferenciação pedagógica uma vez que o docente deve olhar cada criança como um ser único e respeitar as suas especificidades, permitindo assim que todas elas se desenvolvam e tenham acesso à educação e igualdade de oportunidades.

Diferenciar não significa hierarquizar metas para alunos diferentes, mas sim tentar que “todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999, p. 42).

No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação possui um papel fulcral, uma vez que, constitui-se como um “processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Dec. Lei n.º 139/2012, Artigo 23.º). Corroborando esta afirmação, a avaliação é assim realizada para testar a eficácia da ação desenvolvida e possibilita refletir sobre as próximas ações pedagógicas (Máximo-Esteves, 2008).

O processo de avaliação foi fundamental para o desenvolvimento das práticas da formanda. Este permitiu fornecer informações sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também, se as práticas desenvolvidas conseguiram dar resposta adequada aos interesses e necessidades dos alunos. Assim, o processo avaliativo permitiu avaliar não só os conhecimentos dos alunos, mas também constitui-se como uma auto-avaliação para a mestranda. A avaliação permite assim melhorar as práticas, dia após dia, com vista à promoção de um ensino de qualidade.

No que respeita à dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade, esta apela à colaboração do docente, participando na construção do Projeto Educativo/Curricular da escola, em parceria e interação com a comunidade (Alonso & Roldão, 2005). Neste seguimento, o docente deve colaborar com todos os agentes no processo educativo, proporcionando a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre os diferentes intervenientes educativos (pessoal docente, não docente e família), assim como com outras instituições inseridas na

comunidade (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Anexo IV). O trabalho colaborativo permite assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem e proporciona o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

A última dimensão consagrada no Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto é a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. A profissão docente é considerada, segundo Marcelo (2009) como a profissão do conhecimento. Este conhecimento tem sido o fator legitimador do trabalho docente e o trabalho de um professor tem-se centrado em transformar esse mesmo conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos. No entanto, para que este aspeto esteja sempre presente nas práticas do docente é necessário ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional mas também pessoal. Ser professor no século XXI requer consciencializar que tanto o conhecimento como os alunos se transformam a uma velocidade superior à habitual e para conseguir dar resposta adequada a cada aluno é necessário fazer um esforço para continuar a aprender (idem).

Torna-se assim imprescindível que o docente “através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa” (Alonso & Roldão, 2005, p. 51) defina o seu projeto de formação pessoal e profissional (Alonso & Roldão, 2005). Neste sentido, a metodologia de investigação-ação revela-se fundamental nas práticas de um docente, pois só assim ele poderá analisar as suas práticas, refletir sobre as mesmas e agir com intencionalidade pedagógica, promovendo aprendizagens com sentido e significado para os seus alunos.

A formação contínua é fundamental no desenvolvimento profissional de um docente, no entanto, não deve ser descurada a formação inicial. Esta revela-se imperiosa, pois além de fornecer as bases teóricas fundamentais para o exercício da função docente, constitui o “primeiro momento forte de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (Canário, 2002 citado por Nascimento, 2007, p. 215). A formação inicial constitui assim um momento

importante, pois é nesse período que se desenvolve uma cultura profissional, através da interiorização de normas e valores referentes à profissão (Loureiro, 2001 citado por Nascimento, 2007).

A supervisão integrada na formação inicial revela-se de extrema importância, uma vez que, permite que o futuro docente se desenvolva enquanto futuro profissional, melhorando assim as suas práticas, tendo em conta, os *feedbacks* que lhes são fornecidos por pessoas com mais experiência. Assim, pode afirmar-se que as práticas supervisivas têm como objetivo “indagar e melhorar a qualidade da acção educativa” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). A supervisão deverá assim criar oportunidades para que o futuro professor desenvolva competências e se “torne supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28).

A formação inicial além da aquisição de saberes permite também o desenvolvimento de competências: as competências de investigação e reflexão sobre a prática de forma a conseguir dar uma resposta adequada aos desafios educativos; as competências e atitudes pessoais e relacionais onde se destacam a capacidade de desenvolvimento do trabalho colaborativo, possibilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação e partilha de ideias e sentimentos; e ainda as competências curriculares e pedagógico-didáticas (Alonso & Roldão, 2005).

Só tendo em conta as dimensões acima mencionadas e as competências gerais elencadas em cada uma, é possível que os docentes ajam adequadamente às situações com que se deparam nas práticas educativas.

Em síntese, um docente deve ser investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico nos diversos contextos educacionais: sala de aula, escola e comunidade envolvente. É imprescindível que um docente e mesmo um futuro docente compreenda que um professor é um eterno aprendiz, em permanente busca de soluções para os desafios que lhe são colocados no seu dia a dia (*idem*).

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

É imprescindível iniciar este capítulo referindo, de forma breve, o contexto em que a escola e o agrupamento onde a mestrandas desenvolveu a sua PPS estão inseridos, uma vez que, não se pode obter um conhecimento aprofundado das crianças, sem conhecer a realidade onde estão integradas. Através deste conhecimento é possível compreender e interpretar os comportamentos de uma criança, uma vez que, o desenvolvimento humano está intimamente ligado ao contexto onde este acontece (Portugal, 1992).

Este capítulo estará assim organizado em quatro subcapítulos: caracterização do agrupamento e do meio envolvente; caracterização da instituição; caracterização da sala de aula e da turma e, por fim, será referida a metodologia de investigação utilizada ao longo do estágio. Nos primeiros subcapítulos serão caracterizados os diversos contextos e ambientes onde o grupo de crianças está inserido, uma vez que, são fundamentais para se ter um melhor entendimento das características e comportamentos de cada criança. Além disso, será também caracterizado o grupo, referindo as suas dificuldades e os seus interesses pois só assim é possível perceber-se a finalidade da realização de determinadas atividades. Por último, importa fazer referência à metodologia de investigação que orientou toda a prática da formanda e que possibilitou desenvolver práticas adequadas, que dessem resposta às especificidades da turma.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DO MEIO ENVOLVENTE

A escola onde a mestrandas realizou a sua PPS, EB1 de Santegãos, está inserida no Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços (AVEP). Esta última instituição localiza-se na freguesia de Pedrouços pertencente ao concelho da Maia, integrado no distrito do Porto (Junta de Freguesia de Pedrouços, 2009). Este agrupamento serve

os concelhos da Maia e de Gondomar abrangendo aproximadamente 95% destes concelhos e alberga ainda alunos dos concelhos de Valongo, Matosinhos e Porto (AVEP, 2010). Este aspeto é indicador da grande diversidade tanto cultural como social presente nas escolas deste agrupamento.

O Agrupamento existente na atualidade é consequência da união de dois agrupamentos – AVEP (designação atual) e Agrupamento Horizontal Triana/Santegãos, no ano letivo 2007/2008 (Câmara Municipal de Gondomar, 2007), por vontades externas a ambos. Este último aspeto está patente no Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (Artigo 7.º) pois a administração educativa pode, “por sua iniciativa (...), constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas”.

Tal como referido, este agrupamento continua com a denominação de Vertical, uma vez que, agrega diferentes níveis de ensino, desde a EPE ao 3.º CEB (Dec. Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). É constituído por 11 escolas, nomeadamente: EB 2/3 de Pedrouços (sede do agrupamento); EB1/JI de Pedrouços; EB1/JI das Enxurreiras; EB1 da Giesta; EB1/JI do Paço; EB1/JI de Parada; EB1/JI da Boucinha; EB1 de Santegãos; EB1 de Triana; JI de Carreiros e JI de Santegãos (AVEP, 2013). Em termos geográficos, as escolas têm diferentes distâncias entre si, assim como em relação à sede do Agrupamento, aspeto que dificulta a comunicação e o trabalho em equipa.

Com o intuito de tornar as práticas educativas de um professor mais adequadas a um contexto específico tendo em conta as especificidades do mesmo e não se restringir apenas aos documentos legais, Metas curriculares e Programas, foi construído o Projeto Educativo de Agrupamento. Este é um dos documentos que estabelece o regime de autonomia e serve como orientação educativa para as escolas pertencentes ao agrupamento. Este instrumento é construído para um período de três anos, constando nele os princípios, valores, metas e estratégias que se propõem a cumprir (Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de abril).

O Projeto Educativo do Agrupamento foi reformulado no ano letivo 2013/2014 e tem como lema “Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP), 2014).

As classes sociais muito baixa, baixa e média são as classes predominantes neste contexto, no entanto, existe uma minoria que se enquadra na classe alta. Uma parte significativa da população vive em ilhas, em habitações sociais e em zonas urbanisticamente degradadas (AVEP, 2010).

O contexto onde o AVEP está inserido envolve uma região com características complexas particularmente: a baixa escolaridade das famílias; o crescimento dos índices de desemprego; a ausência dos pais, devido a famílias desestruturadas ou à emigração; famílias com escassos recursos económicos e a existência de grupos étnicos com especificidades muito próprias que, por vezes, condicionam o percurso escolar dos alunos (AEP, 2014). Além destes problemas, o trabalho precário, a toxicodependência, o alcoolismo, a violência doméstica, a pobreza e o sobreendividamento são realidades presentes neste contexto (AVEP, 2010).

Este agrupamento integra um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A implementação do Programa TEIP tem como objetivo “a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças (...) que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro). Os eixos definidos neste programa são: “Eixo 1 - Apoio à melhoria das aprendizagens; Eixo 2 - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Eixo 3 - Organização e Gestão; e, Eixo 4 - Relação Escola – Famílias – Comunidade e Parcerias” (AEP, 2014, p.3). Desde o ano letivo 2006/2007, em consequência do Projeto TEIP, o AVEP tem tentado dar resposta a três problemáticas: insucesso escolar, indisciplina e abandono escolar.

Tendo em conta a realidade em que está inserido, este agrupamento propõe-se: a criar formas de acesso e sucesso educativo a todos os alunos; educar cidadãos conscientes dos seus direitos bem como dos seus deveres; desenvolver atitudes de respeito e responsabilidade pelo ambiente, pelos espaços e equipamentos; promover

o desenvolvimento de sentimentos de partilha e de solidariedade entre a comunidade educativa e fomentar o uso correto da língua Portuguesa (AVEP, s.a.).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A EB1 de Santegãos localiza-se na freguesia de Rio Tinto, integrada no concelho de Gondomar. Este concelho localiza-se na margem esquerda do rio Douro e é constituído por doze freguesias, uma das quais é Rio Tinto onde se situa a escola onde a mestranda desenvolveu o seu estágio – a EB1 de Santegãos (AVEP, 2010).

A EB1 de Santegãos integra a rede pública e tem como tutela o Ministério da Educação e Ciência. No presente ano letivo, frequentam esta instituição 67 alunos. Este estabelecimento de ensino funciona das 8:50 às 17:40, sendo que os dez minutos antecedentes às 9:00 e posteriores às 17:30 são para entrada e saída dos alunos, não dispondo de Componente de Apoio à Família fora destes horários.

Em relação ao espaço exterior, onde as crianças passam os intervalos, é um espaço amplo e dispõe apenas de um cesto de basquetebol (que não se encontra em bom estado de conservação). Ao longo do estágio foi possível observar que durante estes intervalos, os auxiliares disponibilizavam bolas e arcos para que os alunos pudessem brincar. Ainda no espaço exterior, têm ao seu dispor um espaço coberto com mesas e cadeiras para usufruírem do mesmo sempre que desejarem.

A instituição onde a formanda realizou estágio é constituída por um edifício organizado em dois blocos sem comunicação entre si. Num dos blocos, constituído apenas por um piso, pode encontrar-se a cozinha, o refeitório, a biblioteca, que serve em simultâneo como sala de professores, uma casa de banho para professores, uma arrecadação e uma sala para os auxiliares. A arrecadação serve para guardar o leite escolar e vários materiais: jogos de mesa, desenhos para colorir, folhas brancas, material de pintura (materiais fornecidos às crianças quando está a chover), bolas de futebol, bolas de basquetebol, bolas de ginástica, cordas e arcos. O outro bloco contém dois pisos com quatro salas de aulas, uma sala de computadores e casas de banho para meninos, para meninas e para adultos (AVEP, 2010). É de salientar que

não existe ligação interna para as outras salas, estando duas de um lado e as restantes do outro. O acesso ao piso superior é efetuado através de escadas, não havendo elevador para alunos com problemas motores. Os edifícios não são recentes e apenas uma das salas dispõe de um quadro interativo.

Relativamente aos recursos humanos, existem uma coordenadora do estabelecimento, três professores titulares de turma, três professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente de Expressão Musical, Expressão Motora e Inglês, três auxiliares, duas cozinheiras, uma professora de Ensino Especial e duas professoras estagiárias. Relativamente às funções do pessoal docente, a coordenadora do estabelecimento além das funções de coordenação, acompanha alguns alunos das diferentes turmas com mais dificuldade, integrado no Projeto “ABC...de tudo”. Este projeto tem como objetivo “apoiar em pequeno grupo alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e cálculo numérico, apoiando planos de recuperação e acompanhamento dos alunos em articulação com os docentes titulares de turma, através de atividades de estimulação em pequeno grupo” (AVEP, 2014, p. 6).

É de salientar que no ano letivo anterior existiam quatro turmas, no entanto, alguns alunos que frequentavam o 3.º ano de escolaridade reprovaram e, no presente ano letivo, a turma que seria do 4.º ano não foi aprovada devido ao número reduzido de alunos. Assim, estes alunos foram distribuídos pelas restantes turmas. Neste sentido, um dos docentes é responsável por uma turma do 1.º ano, uma das professoras é responsável por uma turma de 2.º ano e a outra docente é responsável por uma turma de 3.º ano. Em todas as turmas estão integrados alunos do 4.º ano.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA E DA TURMA

De acordo com o que foi observado, o espaço da sala de aula era amplo, com entrada de luz natural. As mesas estavam dispostas de uma forma tradicional, estando organizadas por filas onde as crianças estavam dispersas duas a duas viradas para o quadro, não proporcionando o diálogo entre os alunos mas apenas aluno-

professor. É de salientar que, quando a mestranda chegou ao estágio as crianças estavam distribuídas por ordem alfabética e, ao longo do tempo, os lugares foram sendo alterados de acordo com o seu comportamento e as necessidades evidenciadas. Assim, um dos elementos que destabilizava a turma (S.), foi colocado sozinho, pois quando se encontrava junto com os colegas, não deixava que estes estivessem atentos à aula. Os alunos que mostravam mais dificuldades foram colocados junto de alunos que desenvolviam as atividades mais rapidamente, para que, estes últimos pudessem auxiliar os seus colegas na realização das tarefas. Um dos alunos (I.) que foi detetado problemas visuais foi colocado na mesa da frente pois não conseguia ver para o quadro quando afastado deste.

Relativamente aos espaços da sala de aula, não existiam áreas ou espaços predefinidos, isto é, a sala não estava organizada por áreas. Existiam placares em duas paredes da sala de aula onde estavam expostos trabalhos realizados pela turma. Relativamente aos recursos disponíveis na sala de aula, esta dispunha de um computador, um quadro interativo, três armários para guardar os materiais e um rádio com leitor de CD.

O desenvolvimento das atividades letivas seguia uma rotina diária que era previamente estabelecida num horário da turma (cf. anexo 2AI). Nesse documento constavam as horas em que decorriam a componente letiva bem como as Atividades de Enriquecimento Curricular (Expressão Musical, Inglês e Expressão Motora). As aulas de Expressão Musical e de Expressão Motora decorriam às terças e sextas-feiras e as atividades de Inglês aconteciam à quarta-feira, durante uma hora.

A turma onde a estagiária realizou a sua PPS era uma turma de 1.º ano de escolaridade e integrava ainda três alunas do 4º ano de escolaridade. No seu todo, a turma era constituída por 21 crianças, dez do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A faixa etária das crianças era muito variada, existindo uma criança com sete anos, três com nove anos e as restantes com seis anos.

É de salientar que quando foram efetuadas pesquisas nas fichas individuais dos alunos, além de não existir a ficha individual de uma das alunas (B.) pois foi

transferida para esta instituição educativa no presente ano letivo, nem todas as informações estavam completas, por vezes, porque esse aluno estava ao cuidado dos avós ou porque viviam apenas com um dos seus pais. Através da análise cuidada das fichas individuais foi possível obter dados sobre os alunos mas também sobre os pais. Relativamente à escolaridade dos pais é de salientar que apenas existia um licenciado, sendo o 3.º CEB a escolaridade predominante. É ainda de salientar a existência de muitos pais desempregados ou, em alguns casos, não se conhecendo a sua situação profissional. A maioria dos pais que se encontravam empregados trabalhava por conta de outrem, sendo apenas uma minoria (dois pais) que trabalhavam por conta própria.

É de ressaltar que uma das crianças do 4º ano tinha paralisia cerebral, estando sinalizada como sendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), recebendo acompanhamento de uma Professora de Ensino Especial, quinzenalmente durante uma hora. Como a sala situava-se no piso superior, esta tinha de subir e descer as escadas, não o conseguindo fazer de forma autónoma, devido aos problemas motores. A pedido da mãe, no início do 2.º período, a turma mudou de sala para o piso inferior. Importa salientar que esta aluna foi transferida, a pedido da mãe, para outra escola uma semana depois do início deste período, ficando a turma reduzida a 20 alunos.

Além desta, existia uma criança (S.) do 1.º ano que tinha um pedido, assinado pela mãe, para adiamento de matrícula e inclusive uma carta do médico (consulta de pedopsiquiatria) justificando este adiamento devido a apresentar uma estrutura cognitiva insuficientemente desenvolvida, não possuindo as competências esperadas para a sua idade. Este aluno apresentava muitas dificuldades ao nível do comportamento, não conseguindo cumprir as regras da sala de aula e, conseqüentemente, realizar as tarefas propostas, perturbando constantemente o ambiente agradável de aprendizagem. Este aluno mostrava interesse por ouvir contar histórias, pela dança e pela visualização de filmes. Foi perceptível que este aluno evidenciava estes comportamentos para que o docente focasse a sua atenção

apenas nele. Este aspeto também foi visível noutro aluno (C.) que também evidenciava comportamentos desajustados para a sala de aula. O encarregado de educação levou-o ao psicólogo e ao qual foi diagnosticado hiperatividade. Ao longo do tempo, este aluno foi demonstrando melhorias no seu comportamento, devido às estratégias diversificadas utilizadas e que serão referidos no capítulo seguinte. É de salientar que este aluno, embora apresentasse comportamentos inapropriados, desenvolvia rapidamente as atividades, tendo de ser fornecido outras tarefas para que não perturbasse a turma.

Havia ainda uma criança (A.) que não era conhecido concretamente o seu problema. Este aluno quando lhe era fornecida uma folha apenas fazia riscos e nem sempre entendia o que lhe era pedido. Além disso, tinha problemas ao nível da motricidade fina, não conseguindo, por exemplo, pegar corretamente numa tesoura. Depois da reunião com o encarregado de educação, esta criança foi ao psicólogo do agrupamento para ser avaliada e, de seguida, foi ao médico para poder ser sinalizada e ter o apoio e acompanhamento devido. Esta no final do estágio já estava sinalizada como sendo um aluno com NEE e que necessitava de apoio do Ensino Especial. No entanto, este processo é moroso e até ao momento ainda não tinha tido qualquer apoio além do docente. É de ressaltar que esta última criança não frequentou a EPE mas esteve numa ama. As restantes crianças frequentaram o JI.

Relativamente ao comportamento salienta-se o (I.) que não desenvolvia comportamentos próprios para a sala de aula, estando constantemente em pé, a falar para o lado e, quando fosse chamado a atenção nem sempre cumpria o que lhe era pedido. Este facto podia ser consequência de não ter sido definido com estes alunos, desde início, as regras da sala de aula.

Nesta turma estavam também presentes alunos com diversos ritmos de aprendizagem. Os alunos (C., E., LR., F.) conseguiam desenvolver as tarefas rapidamente, exigindo da mestrande uma preparação prévia de tarefas para estas crianças desenvolverem quando tivessem terminado o que era solicitado. Por

consequente, existiam alunos (I., LU.) que demoravam muito tempo a desenvolver o que era proposto e necessitavam do apoio constante da formanda.

Relativamente às alunas do 4.º ano estas apresentavam um grau de autonomia elevado e gostavam muito de trabalhar a pares. Todas as propostas que não implicassem o uso do manual escolar eram do agrado destas alunas. Estas gostavam muito de usar o computador ou outro tipo de tecnologia. Além disso, gostavam de ser elas próprias a desenvolverem atividades para os alunos do 1.º ano, nomeadamente atividades de Expressão Motora ou dramatizações.

De uma forma geral, todas as crianças demonstravam interesse: ouvir contar histórias, audição de músicas, visualização de filmes, uso do quadro interativo e desenvolverem atividades diversificadas propostas pelas mestrandas.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na escola espelham-se e cruzam-se as diferentes condições sociais, daí que requer o questionamento constante, por parte do professor, das soluções encontradas para manter um clima harmonioso e para selecionar os conteúdos a lecionar e os valores a desenvolver (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a heterogeneidade é uma característica que está muito presente nas escolas e, por esse motivo, requer que o professor pense e repense as suas ações, com vista a desenvolver práticas que consigam dar respostas cada vez mais diversificadas e adequadas às especificidades do grupo.

Um professor deve ser um investigador constante que procura nessa mesma investigação a melhoria das suas práticas, onde tem em conta cada criança, como um ser individual com necessidades e interesses próprios. Ter consciência da necessidade de proporcionar outras formas de ensinar, pressupõe que o professor seja um profissional reflexivo e crítico (idem).

Neste sentido, a investigação-ação revela-se fundamental no desenvolvimento das práticas de um docente, uma vez que constitui a base da construção de teorias de saber prático. É também uma metodologia de investigação que permite construir

conhecimento social de grande relevância e, em simultâneo, uma estratégia para o desenvolvimento profissional do docente (Vieira & Moreira, 2011). É uma estratégia de constante “questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios [professores] para melhorar a prática” (Mckernan, 1996 citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 57). Esta metodologia só é possível através da espiral de investigação-ação: observação, planificação, ação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011).

Ao longo do estágio a mestranda conseguiu colocar em prática alguns conhecimentos teóricos construídos ao longo das aulas da sua formação inicial. Através deste ciclo foi possível obter um conhecimento aprofundado dos alunos, do contexto e das práticas do docente, refletir sobre essas informações e desenvolver práticas cada vez mais adequadas e intencionais, que dessem resposta às especificidades da turma. A adoção desta metodologia possibilitou à estagiária questionar as suas próprias práticas e repensar as estratégias utilizadas com vista à promoção de um ensino de qualidade.

Nas investigações realizadas estão presentes uma grande variedade de abordagens metodológicas, quer no que se refere aos tópicos bem como aos procedimentos utilizados para o processo de investigação, para recolher e tratar os dados (Zeichner e Nofke, 2001 citado por Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, tal como foi referido, a formanda desenvolveu as suas práticas educativas tendo por base este ciclo, selecionando vários instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados, com vista a um conhecimento mais pormenorizado e fidedigno de cada criança.

A observação constituiu a primeira etapa de todo este processo. Esta foi realizada de forma contínua e sistemática, pois só depois de ser desenvolvida esta etapa, poderia percorrer todo o caminho do ciclo de investigação-ação, uma vez que, a partir da mesma obtêm-se um conhecimento mais aprofundado da turma, das suas necessidades e dos seus interesses, para depois agir com intencionalidade educativa. Esta assume um papel de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 1994), uma vez que, através da observação pode-se obter informações

sobre os acontecimentos da sala de aula (Diogo, 2010) e sobre o perfil da turma. Só através da observação podemos caracterizar a situação educativa à qual o professor deve fazer face no seu dia a dia (Estrela, 1994).

A mestranda desenvolveu uma observação participante, pois enquanto desenvolvia o seu papel de observadora, integrava a vida do grupo. Ao longo deste tipo de observação, o observador deverá deslocar-se para o terreno consciente do papel a desempenhar. Assim, deverá colocar de parte os seus preconceitos, as suas primeiras impressões, até serem relevantes através dos dados obtidos, de forma a tornar a sua observação o mais próximo da realidade possível (idem). A observação realizada foi também intencional, pois pretendia-se recolher dados sobre o perfil do grupo e sobre o contexto em que estava inserido, para nas ações futuras agir com intencionalidade educativa e promover aprendizagens significativas.

Ao longo do estágio, a formanda esteve em observação direta, ou seja, enquanto os alunos desenvolviam as atividades propostas, mantinha-se atenta a diversos pormenores do foro cognitivo e ao nível comportamental. Assim, conseguiu perceber o que a criança já realizava autonomamente e aquilo que executava com ajuda, permitindo perceber onde devia atuar (Oliveira-Formosinho, 2002).

Para um conhecimento aprofundado sobre a turma e o contexto que os rodeia e de forma a registar as informações recolhidas, foram construídos alguns instrumentos de registo. Estes só foram definidos após serem delineados o objeto/sujeito a observar (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a observação armada foi outro tipo de observação adotada pela estagiária para recolha de informação. Assim, instrumentos como o diário de formação, a grelha de observação, as grelhas de verificação e a máquina fotográfica (registos fotográficos) foram utilizados no decorrer das práticas para um melhor entendimento do comportamento do grupo e das suas necessidades.

O diário de formação (cf. anexo 2BI) foi construído diariamente pela mestranda com o intuito de registar o que ia sendo desenvolvido com a turma, as potencialidades e dificuldades sentidas e os interesses e as necessidades

demonstradas pelo grupo. Este instrumento possibilitou reavivar a memória, constituindo, posteriormente, vários momentos de reflexão e investigação. Este assume-se como sendo o registo da vida profissional de um professor pois é nele que este regista os seus sentimentos, emoções e reações, tudo o que faz parte da vida de um professor (Spradley, 1980 citado por Máximo-Esteves, 2008), sentidos dia após dia. Através destas informações a mestranda conseguiu analisar, avaliar, construir e reconstruir as suas visões e práticas anteriores, tendo como objetivo a melhoria das suas práticas educativas futuras. Este instrumento é assim considerado “um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Relativamente à grelha de observação, possibilitou centrar a atenção da estagiária para o objeto/sujeito que pretendia observar, não dispersando a sua atenção para pormenores não relevantes para a investigação (Postic, 1990 citado por Cruz, 2009). Neste sentido, a mestranda construiu uma grelha de observação (cf. anexos 2AII e 2BII) com o objetivo de obter informações que lhe permitisse conhecer melhor as características dos alunos com quem trabalha (dificuldades, interesses), o espaço onde são desenvolvidas as atividades letivas e perceber as práticas utilizadas pelo orientador cooperante, para poder atuar com intencionalidade educativa. Assim, iniciou o estágio munida com este instrumento que ia sendo preenchido com as informações que retirava da observação. No entanto, as informações que não conseguiu obter através da observação foram recolhidas através de conversas informais com o professor titular de turma. Através destas informações foi possível refletir com os intervenientes educativos, de forma a analisar a melhor forma de agir de forma a colmatar as dificuldades encontradas, com vista a proporcionar aos alunos um ensino adequado às suas características.

Quanto aos registos fotográficos, estão diretamente relacionados com a investigação, uma vez que, fornecem dados descritivos que são utilizados, com frequência, para compreender o subjetivo (Bogdan & Biklen, 1994). A utilização da máquina fotográfica em simultâneo com a observação participante é,

frequentemente, utilizada como “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Os registos fotográficos (cf. anexo 2BIII) possibilitaram ter uma percepção das mudanças ocorridas ao longo das práticas da mestranda bem como do desenvolvimento das atividades e do envolvimento das crianças nas mesmas. As imagens recolhidas constituíram documentos úteis, pois forneceram informações visuais fundamentais para, posteriormente, serem analisadas e refletidas. Além disso, permitiram relembra algumas atividades e verificar alguns pormenores que não foram visíveis ou aos quais não foram dados tanta importância na ação.

As informações recolhidas através do processo de observação forneciam à formanda conhecimentos fulcrais que lhe permitiam construir planificações adequadas às características da turma. Este instrumento possibilitava orientar “a acção futura e, por isso, é (...) imprescindível para a gestão: prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir” (Diogo, 2010, p. 64). Planificar permitiu visualizar o futuro, fazer um inventário dos meios e fins a atingir e construir um guia que orientasse a sua ação (Zabalza, 2000).

A planificação da mestranda envolveu uma série de fases nomeadamente: avaliar as necessidades; analisar as situações e estabelecer prioridades; seleccionar objetivos; organizar e seleccionar os conteúdos; definir estratégias de ensino e, por fim, as modalidades de avaliação (Diogo, 2010). Este instrumento foi sempre flexível, pois a presença de dois anos de escolaridade bem como de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem nem sempre possibilitava seguir a planificação de forma rígida. Os interesses bem como as dificuldades que pudessem surgir ao longo das práticas eram tidos em consideração e, se necessário, a planificação era alterada para dar resposta a essas possibilidades, criando assim momentos ricos de aprendizagem.

Relativamente à fase da ação, a estagiária colocou em prática aquilo que planificou, depois de ter observado, analisado e refletido todos os dados recolhidos ao longo do ciclo de investigação-ação. O docente deve ainda tirar proveito das

situações imprevistas e constituir, de forma criativa, um momento de aprendizagem. Além de ter em atenção aos imprevistos, deve ter sempre presente que cada criança é um ser único, com características próprias e com diferentes ritmos de aprendizagem, daí que o professor quando planifica deve refletir sobre a sua atitude face aos imprevistos que ocorram durante a ação. Neste sentido, o docente deve utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas tendo em conta a heterogeneidade dos alunos que conduzam ao sucesso dos mesmos (Dec. Lei n.º 240/2001, Anexo III).

Em relação à avaliação, este processo visa recolher dados que tem como objetivo fornecer informações sobre o sujeito/objeto que está a ser avaliado (Freitas, 1997). Pode-se distinguir três tipos de modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. O primeiro tipo de avaliação permite ao professor perceber as aprendizagens efetuadas pelos alunos até ao momento e as aptidões que possui para iniciar novas aprendizagens, bem como identificar as suas dificuldades, tornando assim o ensino adequado às necessidades dos alunos. Este tipo de avaliação não ocorre num momento específico, podendo acontecer no início do ano letivo ou no início de novas aprendizagens (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho; Diogo, 2010).

A avaliação formativa visa informar todos os intervenientes do processo educativo, acerca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como do cumprimento dos objetivos constantes no currículo (Diogo, 2010).

É de salientar que esta assume um caráter contínuo e sistemático (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Artigo 24.º), no entanto, distingue-se da avaliação contínua pois esta última é mais informal, não é previamente organizada e não contém critérios explícitos de avaliação (Diogo, 2010).

A avaliação sumativa tem como finalidade avaliar as aprendizagens realizadas pelo aluno acerca daquela temática ou durante um período de tempo. Esta avaliação visa medir e classificar todas as aprendizagens efetuadas (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Artigo 24.º). Esta é uma avaliação final pois incide nos resultados, ou seja, na qualidade do produto final. A avaliação sumativa e a avaliação formativa não devem ser excluídas do processo educativo, pois estes complementam-se.

A mestranda, ao longo das suas práticas, avaliava os alunos através da avaliação formativa. Este processo avaliativo, permitia repensar as suas práticas e perceber o que poderia ser desenvolvido para colmatar algumas dificuldades presentes na turma. É de salientar que construiu grelhas para diferentes áreas curriculares, tendo em conta os conteúdos que estava a trabalhar. A elaboração de grelhas (cf. anexos 2AIII e 2AIV) previamente preparadas com aspetos que se pretendiam avaliar, revelaram-se de extrema relevância (Freitas, 1997) pois focou a atenção da estagiária para o seu propósito. O docente deve avaliar, através de instrumentos adequados as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos articulando sempre com o processo de ensino (Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). A avaliação era realizada de forma contínua através também da análise dos registos bem como das respostas fornecidas pelas crianças ao longo da sua ação.

Todas as etapas anteriores só foram concretizáveis de forma eficaz devido à reflexão sistemática, uma vez que, esta fase deve ser transversal a todo o ciclo de investigação-ação. Neste sentido, o professor deve desenvolver práticas reflexivas, interrogando sempre as suas práticas educativas (Oliveira & Serrazina, 2002), possibilitando assim a reconstrução das mesmas com vista à melhoria das aprendizagens. A reflexão torna o professor mais responsável e mais consciente das suas práticas permitindo a construção e reconstrução do conhecimento (Alarcão, 1996; Oliveira & Serrazina, 2002).

É de ressaltar que a reflexão crítica cooperada foi também uma estratégia fundamental que permitiu a transformação de práticas (Imbérnon citado por Ribeiro & Moreira, 2007). Neste sentido, “a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4) e contribuiu para a tomada de decisões, para a compreensão e (...) possibilitou a troca de conhecimentos e experiências (Oliveira & Serrazina, 2002).

A reflexão foi uma constante nas práticas da mestranda, pois refletia no momento da planificação, ou seja, antes da ação, tendo um olhar prospetivo para a ação futura, tentando visualizar o que iria acontecer, que tipo de imprevistos poderia surgir, se as

atividades seriam motivadoras para as crianças e se iam ao encontro das dificuldades da turma. Durante a ação, a formanda refletia no decorrer da mesma sempre que surgisse algum imprevisto, alterando, se necessário, o que estava previamente planejado. Depois da ação, refletia sobre as atividades desenvolvidas, se foram ao encontro do que estava planejado, quais os sentimentos evidenciados pelas crianças bem como os sentidos pela mesma. Neste tipo de reflexão bem como na reflexão sobre a reflexão na ação foi fundamental o papel do par pedagógico e o orientador cooperante, que ajudavam a mestranda a melhorar as suas práticas, através de diálogos estabelecidos sobre a prática desenvolvida. A experiência e os *feedbacks* fornecidos foram, sem dúvida, fundamentais para transformar as práticas e para o desenvolvimento profissional desta.

Além disso, a análise documental foi outro método utilizado para aperfeiçoar e relacionar com as informações já obtidas. A análise documental tem como objetivo investigar os documentos tendo em vista a recolha de dados (Walker, 1989; Walker, 1989 citado por Pacheco, 1995). É um método importante para obtenção de informações retrospectivas, sendo muitas vezes a única forma de ter acesso a essa informação. Esta análise incidiu sobre os documentos construídos pelo professor titular de turma ou referentes à instituição educativa.

Neste sentido, a estagiária analisou documentos referentes ao AEP, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, de forma a enquadrar as suas práticas nos objetivos definidos institucionalmente. Além disso, a análise das fichas individuais permitiu construir conhecimentos sobre cada criança construindo um quadro-síntese (cf. anexo 2AV) com as informações mais relevantes. Todos estes documentos foram importantes para desenvolver práticas que fossem ao encontro das reais necessidades e interesses dos alunos, possibilitando assim o desenvolvimento de práticas com sentido e significado para cada um. A mestranda não conseguiu analisar o Plano de Turma, uma vez que, era uma turma de 1.º ano e o documento ainda não estava concluído.

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

As páginas que se seguem neste capítulo são o resultado de um longo percurso construído e reconstruído através de atos de reflexão sobre as práticas educativas. Estas reflexões permitiram à mestranda reformular e repensar as suas práticas, com vista à melhoria das mesmas, possibilitando o seu desenvolvimento a nível pessoal mas também profissional. Neste capítulo serão referidas algumas práticas desenvolvidas que constituíram vários momentos de reflexão e que possibilitaram aprendizagens significativas tanto para a formanda como para os alunos.

A formação possibilita assim a aprendizagem dos saberes profissionais relacionados com o desempenho da ação do docente, nomeadamente os “saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos” (Formosinho, 2009a, p. 9). Os saberes profissionais perspetivam-se como competências profissionais que um docente deve possuir para desenvolver as suas práticas de forma a dar uma resposta eficaz e adequada às exigências do meio. Todavia, a aprendizagem destes saberes não se desenvolve apenas através da formação formal, mas também a partir da socialização. A formação mais marcante e significativa é realizada nos contextos de ensino e em boa parte através da reflexão colaborativa com os pares (Formosinho, 2009a).

O estágio assume assim extrema relevância, pois só através do mesmo o futuro docente consegue ter acesso ao contexto real e não apenas à teoria. A PPS, tal como foi referido no capítulo anterior, teve por base o ciclo de investigação-ação: observação, planificação, ação e reflexão. Esta metodologia assume um papel preponderante na formação de professores, pois os que recorrem a esta metodologia questionam-se mais acerca do ensino e do modo como poderiam alterar as suas práticas, de forma a melhorá-las. Permite ainda que estes avaliem as suas conceções sobre o ensino e aprendizagem, possibilitando a reconstrução de saberes anteriores, levando a um questionamento constante e refletido sobre as práticas (Vieira & Moreira, 2011; Máximo-Esteves, 2008).

No dia um de outubro de 2014 a mestranda iniciou o seu estágio na EB1 de Santegãos, já referida e caracterizada no capítulo anterior. Este estágio perdurou até ao dia 23 de janeiro de 2015 e despoletou um misto de sentimentos ao longo deste período. Os sentimentos de angústia e de incapacidade de não conseguir dar resposta às exigências da turma com dois anos de escolaridade distintos, conjuntamente com uma criança com NEE, foram desde logo despoletados.

No primeiro dia de estágio, a díade chegou à instituição educativa e a coordenadora da instituição bem como o professor cooperante fizeram questão de colocar a par do contexto envolvente à mesma e do quão complexo era, bem como de aspetos importantes referentes à turma. Todas estas informações revelaram-se fundamentais para compreender melhor determinados comportamentos dos alunos. Além disso, conhecer o contexto onde os alunos estão inseridos é fundamental pois este influencia diretamente o comportamento e o desenvolvimento humano (Portugal, 1992).

Nas primeiras duas semanas, o estágio incidiu sobretudo no processo de observação, etapa presente no ciclo de investigação-ação, o qual já foi referido nos capítulos anteriores. Esta etapa revelou-se fundamental na medida em que permitiu contactar com as metodologias adotadas pelo professor cooperante de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido, assim como permitiu um conhecimento mais aprofundado do grupo, que possibilitou o desenvolvimento de práticas cada vez mais adequadas às especificidades da turma.

A observação de aulas revela-se fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Reis, 2011). Esta etapa possibilita aos formandos desenvolverem um conhecimento científico-pedagógico que lhes permite construir uma planificação de atividades adequada à turma (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Assim, observar implica olhar criticamente os resultados da ação no contexto em que decorre a mesma, sendo, no entanto, necessário recorrer a estratégias e instrumentos de recolha de informação. Tal como já foi referido no capítulo anterior, o uso do diário de formação constituiu um instrumento de registo da observação

imprescindível para o desenvolvimento das práticas, pois através dos registos efetuados foi possível rever alguns aspetos importantes que tinham sido observados, refletir sobre os mesmos para, posteriormente, construir uma planificação adequada às necessidades e interesses da turma, desenvolvendo assim práticas intencionalmente educativas. Além disso, os registos permitiram guardar experiências vividas e retirar ilações acerca do desenvolvimento e evolução quer das crianças quer da mestrandia (idem). A grelha de observação bem como as grelhas de verificação realizadas semanalmente possibilitaram “objetivar o enfoque [da observação] e criar uma base de reflexão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 33). Através da grelha de observação foi possível obter informações acerca da turma, do ambiente onde se desenrolava a aprendizagem e também do processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, as grelhas de verificação estavam mais direcionadas para o aluno e para a sua aprendizagem. Estas serviram de suporte às ações desenvolvidas pela formanda, permitindo melhorar cada vez mais as suas práticas.

Os dados obtidos através da observação só teriam sentido e significado se constituíssem momentos de reflexão entre os intervenientes educativos. Assim, a reflexão esteve presente ao longo de toda a prática educativa, uma vez que, é fundamental e transversal a todo o processo de ensino e aprendizagem, não sendo possível agir com intencionalidade educativa se não se problematizar as questões que emergem da prática. Desta forma, as narrativas individual (cf. anexo 2AVI) e colaborativa (cf. anexo 2AVII) constituíram momentos basilares de reflexão. A primeira foi desenvolvida numa fase intermédia do estágio, constituindo um momento retrospectivo, um olhar mais individualizado, de todo o processo de estágio até ao momento. No entanto, a maior parte do que foi referido tinha sido refletido anteriormente com os intervenientes deste processo. A narrativa colaborativa foi concretizada num momento posterior e possibilitou problematizar, com o par pedagógico e com o professor cooperante, aspetos emergentes da prática educativa nomeadamente o comportamento da turma e a dificuldade desta em trabalhar em

grupo, e fazer referência às ações desenvolvidas até ao momento de forma a dar resposta a essas problemáticas.

As narrativas serviram para relatar acontecimentos decorrentes das práticas educativas. Ao realizá-las, a mestranda tornou-se mais sensível e consciente das ações desenvolvidas e permitiu compreendê-las para, posteriormente, retirar ilações que foram importantes para dar rumo às suas ações (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Vieira & Moreira, 2011). Neste sentido, “as narrativas poderão ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa, para a promoção da reflexão sobre a ação” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 106).

Os diálogos estabelecidos com o par pedagógico, com o professor cooperante bem como com a supervisora institucional foram imprescindíveis, não só para obter um conhecimento mais aprofundado do grupo, mas também como momentos de reflexão sobre as estratégias de ensino mais adequadas a desenvolver neste contexto tão complexo. Através destes foi possível aceder a diversos pontos de vista sobre a mesma situação, pois os conhecimentos construídos e as experiências vivenciadas por cada um permitem essa diversidade. Foi assim possível rever as práticas confrontando as várias perspetivas para, posteriormente, ser possível aperfeiçoá-las.

Aquando de uma aula supervisionada era necessário a construção de um guião de pré-observação (cf. anexo 2AVIII) que além de permitir à estagiária repensar as estratégias utilizadas, focava a atenção da supervisora para aspetos que a mestranda pretendia ser observada para, perceber se houve evolução ou se precisava de ser melhorado. A fase da reflexão constituiu momentos importantes ao longo do estágio, uma vez que, “ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a acção e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente se questionar para melhor agir” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 119).

A ação pedagógica só poderia ser desenvolvida a partir da implementação de um plano previamente preparado, que só poderia ser concretizado tendo por base as outras fases do ciclo de investigação-ação: observação e reflexão. Na planificação eram definidas as estratégias mais adequadas para desenvolver determinados

objetivos educativos, tendo em conta tudo o que foi observado e refletido. Neste sentido, a planificação visa um plano de ação que possibilita ir melhorando as práticas educativas (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

A planificação semanal (cf. anexo 2AIX) implicava longos momentos de reflexão pois além de coexistir na mesma turma dois anos de escolaridade distintos, o 1.º ano por si só, pressupunha pensar e repensar as estratégias que iriam ser desenvolvidas de forma a motivar os alunos para a aprendizagem mas também de forma a dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem existentes na turma. Este tipo de turmas que abarcam mais de um ano de escolaridade exigem do docente uma maior preparação e flexibilidade, uma vez que, “para o professor, é muito mais difícil gerir o tempo, o trabalho (...) [e] não [é possível] (...) levar a planificação à risca, tem que ser flexível” (Machado, 2013, p. 57). Com vista a construir uma planificação adequada à turma, a mestranda recorria aos instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente para que, de forma fiel, fosse possível avaliar as necessidades de desenvolvimento, interesses e dificuldades. Além disso, foi necessário recorrer à análise das metas (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012; Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) e dos programas (Reis, 2009; Damião & Festas, 2013; Ministério da Educação, 2004) das diferentes áreas curriculares bem como das planificações anuais e mensais da instituição de ensino.

A planificação foi sempre construída com o apoio do par pedagógico. O apoio constante e o trabalho colaborativo revelaram-se fulcrais, uma vez que, a partilha, a reflexão e confronto de ideias permitiu melhor intervir (Vieira & Moreira, 2011). A criatividade e a inovação foram as palavras-chave aquando da planificação e as quais devem estar sempre presentes no dia a dia de um docente, uma vez que, só assim é possível desenvolver práticas diversificadas e motivadoras.

Durante a construção da planificação, a articulação curricular foi uma preocupação constante do par pedagógico, onde as atividades definidas tinham em comum uma temática. A organização das aulas por temas permite ao docente uma melhor estruturação das suas planificações, uma vez que, possibilita a criação de um

fio condutor ao longo da semana e onde é possível através dos conteúdos abordados integrar as diferentes áreas curriculares. Esta organização permitiu romper o caráter estanque das disciplinas (Pombo, 2005) e possibilitou “um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes” (Leis, 2005, p. 9). O docente deve desenvolver as aprendizagens integrando saberes das diferentes áreas científicas (Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo n.º 2), de forma a que seja possível promover aprendizagens globais cada vez mais ricas e significativas.

A convicção de que a planificação era um instrumento essencial no desenvolvimento das práticas docentes ainda ganhou mais significado neste contexto. Através deste instrumento foi possível uma melhor gestão dos dois anos de escolaridade, constituindo-se como um guião orientador das práticas que se revelou imprescindível no desenrolar de toda a ação educativa.

Na fase da ação, a mestranda colocava em prática o plano desenvolvido na etapa da planificação. Era necessária uma boa gestão dos dois grupos pois apresentavam níveis de aprendizagem distintos. O 1.º ano exigia da formanda um maior acompanhamento no decorrer das tarefas pois os alunos não dominavam ainda a leitura e a escrita, demonstrando um grau de autonomia ainda incipiente (Machado, 2013). Por conseguinte, exigia-se das alunas do 4.º ano um trabalho mais autónomo, investigativo e que fossem elas próprias a construir o seu próprio conhecimento. A estagiária orientava assim estas alunas no desenvolvimento das práticas, conduzindo-as a procurarem e construírem o seu próprio conhecimento. Neste sentido, esta assumia um papel determinante na construção do conhecimento das suas alunas, servindo de mediadora entre a aluna e o conhecimento.

O construtivismo esteve assim presente ao longo das práticas onde as alunas assumiam “responsabilidade por sua própria aprendizagem e desenvolv[i]am habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho” (Torres & Irala, 2007, p. 80). Assim, o profissional de educação deve adotar uma postura de facilitador e motivador das aprendizagens, colaborando

ativamente para que os alunos consigam desenvolver os objetivos propostos. Desta forma, deve desenvolver estratégias de ensino que possibilitem ensinar a aprender, assim como ajudar os seus alunos a pensarem criticamente (Araújo & Yoshida, s. a.).

Através de todas as fases do ciclo de investigação-ação foi possível desenvolver práticas cada vez mais adequadas à turma em questão, uma vez que, as atividades desenvolvidas pretendiam dar resposta às necessidades e interesses evidenciados ao longo do processo educativo.

3.1. ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA TURMA DO 1.ºA

Através do período de observação foi possível verificar que a turma tinha muitos problemas ao nível de comportamento, sendo esta a problemática central do par pedagógico aquando das primeiras planificações. Nesta turma estavam presentes alunos com comportamentos extremamente desajustados (S., C. e I.) para uma sala de aula e que impossibilitava o clima agradável de aprendizagem não só para estes alunos mas também para os restantes. Realmente, para que ocorra aprendizagem não basta que o ensino aconteça mas é necessário que os alunos estejam atentos (Ferreira & Santos, 1994) e isso não era possível na presença deste tipo de comportamentos. Foi verificado ainda que até ao momento ainda não tinham sido definidas regras de sala de aula: os alunos entravam e saiam da sala de aula a correr, levantavam-se constantemente sem pedir autorização e falavam sem colocar o dedo no ar e sem autorização do docente. Assim, embora não estivesse presente a educação para a cidadania no horário letivo, era fundamental desenvolver nestas crianças algumas dimensões desta disciplina. A educação para a cidadania “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros” (Direção Geral de Educação, 2013, p. 1).

Neste sentido, a escola assume-se como um contexto fundamental para a aprendizagem e o exercício da cidadania, uma vez que, nela se espelham preocupações transversais à sociedade (idem). Saber cumprir as regras de

comportamento é condição essencial para ser-se um cidadão capaz de viver em sociedade.

Desta forma, era necessário agir sobre esta problemática, sendo assim desenvolvidas várias atividades ao longo do estágio. O ponto de partida foi a audição (cf. anexo 2BIV) de uma gravação realizada à turma numa atividade anterior. Esta gravação não foi comunicada à turma para que esta fosse o mais fiel possível da realidade. A audição do barulho produzido por eles próprios fez com que estes alunos consciencializassem e tivessem uma maior perceção de que não era possível construir aprendizagens, num ambiente onde a professora tinha de estar constantemente a pedir silêncio. Assim, em consenso de grupo foi definido que deveriam ser construídas regras de sala de aula. “O grupo escolar deve estabelecer claramente (e aceitar as normas que os regulam) os critérios de valor pelos quais se rege” (Coll et al., 2001, p. 116), uma vez que, a mudança de atitude só era possível se a turma desse valor a essa modificação de atitudes e aceitasse o desafio da mudança.

Além das regras, foram questionados de que forma poderiam registar o seu comportamento ao longo da semana, chegando à conclusão de que poderiam utilizar uma tabela (cf. anexo 2BIIIa) onde os códigos utilizados eram uma bola verde, amarela ou vermelha, de acordo com o comportamento evidenciado. É de salientar, que as ideias fornecidas pelos alunos, nomeadamente a construção de regras, da tabela e dos códigos, teve influência naquilo que vivenciaram na EPE. Neste sentido, os conhecimentos prévios destes alunos foram ativados. Era importante que estas crianças sentissem que os conhecimentos adquiridos anteriormente foram valorizados, de forma a motivá-las para querer aprender sempre mais. Assim, “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo” (Coll et al., 2001, p. 58).

Além disso, a negociação de ideias foi uma constante, uma vez que, as crianças frequentaram diferentes jardins de infância, trazendo consigo vivências distintas ou, no que se refere às alunas do 4.º ano, tiveram oportunidade de, no ano letivo

anterior, construírem uma tabela de comportamento. A mestranda promovia assim a participação democrática assente nos valores do respeito mútuo, no diálogo e na negociação (Estevão, 2008).

Cumulativamente, foi possível integrar ao longo de toda a atividade as alunas do 4.º ano, sendo estas responsáveis pelo registo das regras tanto no quadro como no painel das regras. Enquanto estas registaram, os alunos do 1º ano ilustraram as regras (cf. anexo 2BIIIb), para que estes alunos que ainda não sabiam ler, quando olhassem para este painel conseguissem decifrar qual era a regra.

Desta forma, nesta atividade foi possível desenvolver várias áreas curriculares em simultâneo, nomeadamente: português (tiveram de debater qual a melhor solução para resolver o problema e as alunas do 4.º ano tiveram ainda de registar as regras); matemática (tiveram de referir como era constituída uma tabela, quantas colunas e linhas iam ser necessárias bem como os dias da semana); expressão plástica (ilustração das regras); e estudo do meio (conhecer as regras de funcionamento da sala de aula).

A articulação curricular esteve assim presente pois foi possível integrar diferentes áreas curriculares em apenas uma atividade. A articulação curricular pressupõe “compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado” (Bonatto et al., 2012, pp. 3-4). A articulação entre o 1.º e o 4.º anos permitiu aos alunos perceber que embora pertencessem a anos de escolaridade distintos, fazem parte integrante da mesma turma e as regras aplicam-se a todos os alunos sem exceção.

A tabela de comportamento foi utilizada ao longo de todo o estágio, quer pelas mestrandas quer pelo professor cooperante. Esta permitia às crianças, além de refletir sobre o seu comportamento e dos seus colegas, desenvolver alguns conceitos matemáticos, nomeadamente adição (exemplo: quantos alunos tiveram bola verde); conceito de comparação (exemplo: quem tem tantas bolas verdes como x; e menos?

E mais?); percentagem - 4º ano (exemplo: Qual a percentagem de alunos que tiveram bola x?). Progressivamente, esta tabela foi utilizada como forma de auto e hetero-avaliação, uma vez que, as crianças tinham de refletir além do comportamento, sobre o trabalho desenvolvido naquele dia. Estes processos permitiram às crianças desenvolver o seu espírito crítico relativamente ao trabalho desenvolvido. O professor deverá proporcionar momentos onde os alunos desenvolvam a sua autoavaliação partindo das atividades diárias, uma vez que, este tipo de avaliação tem um papel fundamental possibilitando ao aluno regular as suas próprias aprendizagens, uma vez que, “privilegia a regulação da acção (auto-regulação) e desenvolve actividades de metacognição” (Mendes, 2005, p. 12).

É de ressaltar que foi visível uma melhoria significativa no comportamento dos alunos, demonstrando conhecer e cumprindo as regras da sala de aula. No entanto, os alunos (C. e S.) que já demonstravam um comportamento mais desajustado, ainda continuavam com alguns problemas a esse nível.

Posteriormente, foi também utilizado como estratégia o uso de carimbos ou ainda era registado no caderno alguma mensagem de felicitação aos alunos que desenvolvessem as atividades propostas, demonstrando um comportamento adequado. Quando foi utilizada esta última estratégia, um dos alunos (C.) evidenciou grande contentamento e entusiasmo, querendo mostrar a mensagem a todos os docentes, pessoal não docente e aos pais. Os alunos demonstravam maior interesse e desempenhavam as tarefas propostas com mais empenho, quando tinham a possibilidade de receber este tipo de reforço. Desta forma, os reforços positivos são fundamentais, na medida em que, “a motivação (...) consiste na utilização adequada de reforços e do *feed-back* consequente. Deve proceder-se a uma programação racional de incentivos, (...) que, reduzidos paulativamente, levem o educando a autoregular-se” (Alcántara, 1998, p. 17).

Ainda integrado nesta problemática foi realizada a atividade “Um fio, um dever” (cf. anexo 2BIIIc). Esta atividade consistia em criar uma teia dos deveres que tinha como objetivo consciencializar os alunos de que não possuem apenas direitos mas

também têm deveres a cumprir, nomeadamente as regras de sala de aula. Nesta atividade os alunos tinham de trabalhar em conjunto, pois se um dos alunos largasse o fio desfazia a teia. Esta turma demonstrava não saber trabalhar em grupo, tendo muitos problemas em partilhar materiais. O trabalho de grupo “ajuda a disciplinar os alunos (...), contribui para a aquisição de hábitos de solidariedade social e torna o estudo mais interessante e atraente” (Antão, 2001, p. 39). Assim, de forma a conciliar estas duas problemáticas, era necessário desenvolver atividades neste sentido. Nesta atividade foi perceptível que um dos alunos (S.) que evidenciava problemas comportamentais era o que demonstrava maior conhecimento de todas as regras da sala de aula. A criação de um contrato pedagógico (cf. anexo 2BV) era o foco central desta atividade. Um dos objetivos dos contratos pedagógicos é o de “motivar os estudantes para completar mais tarefas e aprender mais competências com maior eficácia e desenvolver comportamentos mais socializados” (Ferreira & Santos, 1994, pp. 81-82). Este contrato, não surtiu o efeito desejado num dos alunos (S.), sendo necessário apostar na diversificação de estratégias de ensino.

É de salientar, que esta problemática, inicialmente esteve também relacionada com as estratégias utilizadas, uma vez que, estas não eram suficientemente motivadoras para os alunos. Após momentos reflexivos com os intervenientes educativos foi possível construir planificações com estratégias cada vez mais diversificadas e entusiasmantes para os alunos, captando a sua atenção e promovendo melhorias no comportamento. Assim, quando foram desenvolvidas atividades com um maior nível de motivação por parte dos alunos e onde estes tinham um papel mais ativo e dinâmico foi possível perceber que a diversificação de estratégias está diretamente relacionada com a motivação dos alunos para a aprendizagem e, por conseguinte, com a melhoria do comportamento.

A aposta na diversificação de estratégias está espelhada nas atividades seguintes que potenciaram vários momentos de reflexão e de pesquisa por parte da díade e onde foram promovidas aprendizagens significativas quer para a mestranda quer para os alunos.

No 1.º ano está preconizado nas Metas curriculares (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012; Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) e no Programa de português (Reis, 2009; Damião & Festas, 2013; Ministério da Educação, 2004) o ensino da leitura e da escrita, sendo este um dos objetivos fundamentais neste ano de escolaridade. Existem vários métodos do ensino da leitura e da escrita, cabendo ao docente analisar e verificar qual dos métodos mais se adequam à turma. No entanto, o professor titular de turma já tinha iniciado o ensino das letras através do método sintético, ou seja, estava a ensinar letra a letra, de acordo com o que surgia no manual escolar, iniciando pelas unidades menores que constituem uma palavra para, posteriormente, passar para unidades mais complexas, ou seja, a combinação das letras para a formação de sílabas e posteriormente palavras (Baena & Baena, 1999). Assim, a estagiária deu continuidade ao trabalho iniciado por este, utilizando também este método de forma a não prejudicar a aprendizagem destas crianças.

O sistema linguístico quando “se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, o único recurso a que esta tem acesso é à evocação auditiva” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 21). Era assim importante iniciar o ensino da letra pela audição, uma vez que, existe uma íntima relação entre a perceção auditiva e a competência para a leitura (Baena & Baena, 1999). Foram vários os recursos e estratégias utilizadas pela mestranda para que os alunos desenvolvessem a escuta ativa: a partir da audição de canções, onde primeiramente referiam qual o som mais escutado e, posteriormente, realizavam a audição ativa dessa canção batendo palmas quando ouviam esse som. Assim, era possível relacionar a área curricular de português e de expressão musical. Atividades que envolvam várias áreas curriculares são muito ricas em aprendizagens e “permitem que cada criança envolvida dê o seu contributo numa ou mais áreas, não deixando de se envolver em todo o processo” (Santos, s.a., p. 56). A utilização da canção apresenta um vasto conjunto de possibilidades pedagógicas, permitindo à criança desenvolver a sua atenção.

A formanda também utilizou uma caixa mistério que continha vários objetos que iniciavam pela mesma letra. Este material despertava sempre a curiosidade dos

alunos, predispondo-os para o desenvolvimento das atividades. É importante estimular a curiosidade nos alunos, uma vez que, a falta da mesma “é uma das consequências do desinteresse” (Antão, 2001, p. 31). É de salientar, que quando se realizou pela primeira vez esta atividade os alunos não estavam a conseguir perceber o que tinham em comum, pois os objetos não tinham aparentemente nenhuma relação entre si (ex: pijama, pano, pinça, entre outros), no entanto, a mestranda através das respostas fornecidas pelos alunos conduzia-os à resposta correta. Os erros dados pelos alunos eram tidos em conta de um modo positivo, pois a partir das respostas erradas eram construídas as aprendizagens (Ponte & Serrazina, 2000), trabalhando assim os conhecimentos prévios.

Posteriormente, as atividades centravam-se na perceção visual. Neste tipo de atividades os alunos podiam visualizar a letra e o seu contorno gráfico. É neste tipo de atividades que é possível que os alunos descodifiquem visualmente de forma a chegar à compreensão do símbolo escrito (Baena & Baena, 1999). Assim, era importante que, além de escrever as letras no quadro nas suas diversas formas, os alunos tivessem contacto com outro tipo de grafia. Neste sentido, a formanda privilegiou várias estratégias de ensino como o uso do programa *tagxedo* onde eram registadas as palavras referidas pelos alunos que iniciavam pela letra que estavam a trabalhar; a procura das letras em notícias de jornais e também em excertos de histórias ou de canções foram algumas atividades importantes que permitiram contactar com diversas representações gráficas de cada letra em diferentes suportes (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Nesta fase, os alunos visualizavam como iniciar o desenho de cada letra, pois é necessário que os alunos “observem a realização gráfica do adulto (...) antes de proceder à expressão individual” (Baena & Baena, 1999, p. 97). Assim, no fim de já terem o conhecimento da representação gráfica era necessário partir para a perceção tátil.

Na iniciação à escrita, o desenho da letra não deve ser somente o único contacto que o aluno deve ter com o grafema. Assim, a manipulação, o sentir e o tocar na letra

em diversos materiais pode revelar-se “fundamental para a consciência gráfica” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 37) do aluno. Os alunos tiveram oportunidade de manipular diversos materiais para representarem a letra, nomeadamente a plasticina, a massa de bolachas e a areia. A plasticina promoveu uma aproximação entre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que, é um material associado a algo lúdico e mais próximo do contexto de EPE. A massa de bolachas (confeccionada por eles) e a areia constituíram momentos basilares da aprendizagem do grafema. Estes materiais, presentes no dia a dia dos alunos e que muitas vezes não lhes dão possibilidade de mexer, constituíram atividades extremamente ricas e significativas para as crianças, onde se envolveram ativamente e com grande entusiasmo.

De facto, a criança quando passa a deter o papel de aluno é confrontada com um currículo formal com objetivos de aprendizagem que tem de desenvolver, independentemente do seu desejo de descoberta. Assim, “a relação de aprendizagem deixa de ter um cariz afectivo e familiar para se tornar numa relação mais racional, mais distanciada e (...) menos individualizada” (Ferreira & Santos, 1994, p. 17). Torna-se assim imperativo realizar atividades que aproximem mais as crianças das suas vivências quotidianas. Assim, a mestrandia tentou contrariar esta tendência, desenvolvendo com os alunos uma relação afetiva num ambiente familiar, tranquilo e de respeito mútuo.

É ainda de salientar a integração da expressão plástica. “A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual” (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

Relacionado com a consciência gráfica, os alunos tiveram oportunidade de se deslocarem ao espaço exterior onde estavam desenhadas as letras nas suas diferentes formas e tinham de as contornar de diversas formas consoante as indicações da estagiária (exemplo: pé-coxinho, pé ante pé). Esta atividade tinha de ser realizada tendo em conta a direcionalidade da escrita da letra. Desta forma, também foi possível estabelecer ligação com a expressão motora. A realização desta

atividade proporciona um contraste com a sala de aula, uma vez que, foi desenvolvida no espaço exterior. Assim, “restabelece-se o equilíbrio de experiências escolares, aproximando-as do ritmo e estilo da actividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais apetecíveis” (Ministério da Educação, 2004, p. 35).

Por fim, quando já tinham consciência da forma como se desenhava o grafema, passavam para o treino da caligrafia da letra. O treino era fundamental pois servia para terem um melhor conhecimento da forma da letra, levando a que fossem capazes de a escrever com rigor (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Nesta fase, é de salientar a presença de um aluno com dificuldades ao nível da motricidade fina pois quando este pegava no lápis apenas fazia riscos. Assim, enquanto os outros alunos passavam logo para o desenho da letra, a este era fornecido atividades de grafismo. A produção de grafismos no 1.º ciclo “só fará sentido para crianças com dificuldades na produção destas formas e para desenvolver o seu automatismo” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 40). A mestranda tentou preconizar a diferenciação pedagógica uma vez que providenciava “experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos” (Tomlinson, 2008, p. 18).

É possível afirmar que o ensino através dos sentidos assume-se de extrema relevância para a aprendizagem da leitura e da escrita. É de salientar, que no início do estágio, a formanda sentia-se incapaz de ensinar uma letra, sendo necessária uma pesquisa constante de informações acerca de como iniciar este tipo de ensino, bem como procurar saber mais junto dos professores de didática do português.

É de realçar ainda uma atividade que promoveu diversas oportunidades de aprendizagem de forma articulada e integrada (Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo n.º 2). A partir da obra literária “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares foi possível articular diferentes atividades, integrando as diversas áreas curriculares, nomeadamente matemática, português, expressão plástica e de uma forma breve rever conteúdos lecionados na semana anterior da área curricular de estudo do meio. A seleção de histórias como motivação para desenvolver conteúdos, foi uma estratégia pensada e refletida com o par pedagógico, uma vez que, através

da observação foi possível perceber que os alunos demonstravam muito interesse em ouvir contar histórias.

Assim, primeiro realizou-se a exploração dos elementos paratextuais da obra, uma vez que, este momento de pré-leitura é necessário para se ir desenvolvendo estes conceitos nas crianças de forma a alargar o seu vocabulário e realizar a antecipação do conteúdo da história (Amor, 2006). Posteriormente, foi realizado o momento de leitura (idem). É de salientar que esta leitura envolveu uma apresentação de slides no programa *power point* (cf. anexo 2BVI) com sons para acompanhar esta leitura. O facto de esta não ter sido restringida à leitura em voz alta pela mestrandia, despertou na criança a curiosidade e o interesse pela mesma, mantendo sempre a atenção focada na mesma querendo sempre descobrir o que seguiria. É necessário que o docente não utilize sempre a mesma estratégia quando realiza a leitura da obra, é fundamental inovar. O uso das TIC, por si só, já motiva as crianças, uma vez que, é um elemento cada vez mais presente no dia a dia destas e que estas o consideram como algo lúdico e não como um instrumento de aprendizagem. Relacionar a leitura aos meios audiovisuais, é uma estratégia (...) para dar “alento (...) à leitura, (...) a partir de imagens e dos sons vividos pelos jovens de hoje” (Abrantes, 1992 citado por Amor, 2006, p. 108).

O facto de rever as relações de parentesco presentes na obra, temática abordada na semana anterior, permitiu que os alunos relembassem esse conteúdo e permitiu à mestrandia perceber se o conteúdo tinha sido apreendido pelos alunos. Além disso, a possibilidade de partir da mesma obra para desenvolver as atividades tanto para o 1.º ano como para o 4.º ano permite que uns aprendam com os outros, uma vez que, possibilita a partilha de conhecimentos e a troca de ideias. Além disso, tal como foi referido anteriormente, permite que a turma seja vista como um todo e não como duas turmas distintas. No entanto, é tarefa do docente promover esta articulação integradora de forma a proporcionar esta percepção global (Roldão, 1995).

No seguimento da história, foi construído pela estagiária uma galinha no seu ninho com uma placa com velcro (cf. anexo 2BIIIId) onde se pretendia realizar adições

a partir de problemas baseados na história. Este momento foi muito importante, uma vez que, nos primeiros contactos com a operação é fulcral que os alunos visualizem o que acontece para mais facilmente compreenderem o conceito e como se processa a operação, para posteriormente passarem para uma fase mais abstrata sem ser necessário a manipulação de materiais. O contacto com estes materiais, além de ter sido um elemento bastante motivador onde todos os alunos pretendiam manipular e participar, possibilita uma melhor compreensão do sentido da operação (Pires, 1994 citado por Ponte & Serrazina, 2000).

De forma a sistematizar o conteúdo lecionado, foi fornecido a cada criança um desenho para colorir relacionado com a história (cf. anexo 2BVII) onde tinham de realizar as adições para descobrir qual a cor que teriam de utilizar. O facto de alguns alunos evidenciarem dificuldade em pintar dentro do espaço delimitado bem como o interesse da maioria dos alunos em colorir desenhos fez com que a mestranda recorresse a esta estratégia. Esta conseguiu acompanhar os alunos individualmente e perceber as dificuldades sentidas pelos mesmos, permitindo assim avaliar a aprendizagem desenvolvida por estes e perceber se as estratégias utilizadas foram eficazes.

É de salientar que a estagiária sentiu que não explorou muitas operações na placa da equação e que deveria ter dado mais oportunidade às mesmas de o manipularem. Assim, embora o objetivo tivesse sido cumprido e as crianças demonstrassem ter compreendido a operação, era importante deixar que os alunos tivessem oportunidade de explorar este material, uma vez que, era algo novo e diferente e que todas estavam ansiosas por tocar. No entanto, este foi utilizado em momentos posteriores, pois o símbolo «+» estava colado através de velcro, de forma a que fosse possível desenvolver outro tipo de operação.

Os alunos evidenciaram interesse na realização de todas as tarefas e a mestranda conseguiu cativar todas as crianças para a realização das atividades, não demonstrando muitos problemas comportamentais. Ao longo das semanas foi perceptível que as crianças tinham apreendido bem esta operação, uma vez que, a

mestranda realizava uma espécie de jogo onde as crianças, para saírem em primeiro lugar da sala de aula, tinham de responder oralmente às adições referidas pela estagiária, sendo esta uma estratégia motivadora para desenvolver o cálculo mental e permitiu perceber se esta operação foi apreendida. Assim, as estratégias utilizadas foram eficazes e era fundamental continuar a apostar na diversificação de estratégias pois só assim é possível atingir “as grandes linhas orientadoras da acção” (Diogo, 2010, p. 80) e cativar os alunos para a aprendizagem.

Relativamente às alunas do 4.º ano, embora a motivação tenha sido a mesma: a exploração da obra “Os Ovos Misteriosos”, a restante atividade teve outro percurso didático. Assim, foi fornecida uma ficha de leitura constituída essencialmente por palavras cruzadas, ordenação e respostas diretas, de forma a que estas pudessem aprender de forma mais lúdica, despertando o interesse das mesmas (Arends, 2008). Além disso, era mais fácil realizarem a autocorreção, uma vez que, no final foi fornecida a ficha corrigida. As respostas mais longas pressupunham a correção por parte da mestranda num momento posterior e constituía um momento de avaliação formativa que fornecia pistas sobre a aprendizagem das alunas.

Após um momento de reflexão, esta concluiu que poderia ter projetado a ficha no computador. Este recurso assume-se como um “importantíssimo papel de meio didático, servindo de mediador da aprendizagem e da construção de conhecimentos” (Diogo, 2010, p. 89). Assim, como estas estavam constantemente a dar erros ortográficos, era uma forma de realizarem a cópia da ficha para o caderno, recorrendo assim a esta estratégia com sentido e significado. Em atividades posteriores, a formanda adotou esta metodologia e surtiu os efeitos esperados. É de salientar que estas crianças eram muito autónomas e que desenvolviam maioritariamente as atividades em grupo, ajudando-se mutuamente. A aprendizagem ia sendo desenvolvida colaborativamente, uma vez que, “aprender é um processo que tem lugar num âmbito participativo e não numa mente individual” (Lave & Wenger, 1991 citados por Fernandes, 1997, p. 565). Desta forma, através do trabalho em grupo, os alunos envolvidos conseguem ver o problema de perspetivas

diferentes, estando assim aptos para negociar e gerar significados e soluções, através de um entendimento compartilhado (Torres & Irala, 2007).

Apesar de já ter feito referência a algumas atividades que foram realizadas em conjunto com os alunos do 1.º e 4.º anos, importa dar ênfase a uma das atividades que, para a mestranda, constitui um dos momentos de maior aprendizagem e mais marcante para as alunas do 4.º ano e que foi visível ainda no final do estágio quando foi pedida a realização de um desenho (cf. anexo 2BVIII) da atividade que mais gostaram de realizar com as estagiárias, sendo um deles a atividade que irá ser referida.

O conteúdo que teria de ser abordado com estas alunas seria os “Ângulos”. Este conceito, segundo a investigação piagetiana, “desenvolve-se muito lentamente na mente da criança” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 174), sendo necessário refletir sobre as estratégias mais adequadas para explorá-lo. Além disso, era necessário ter presente que a noção de ângulo está presente no quotidiano das crianças (idem), constituindo assim um recurso imprescindível que não devia ser descorado por parte da estagiária.

A motivação para a atividade consistia num exercício com desenhos de peixes onde apresentavam várias aberturas da boca (cf. anexo 2BIX), tendo as alunas de ordená-los, de forma crescente, para saberem qual o conteúdo que iria ser explorado. A utilização deste tipo de atividades convidativas e de motivação intrínseca “é (...) [uma] forma de os professores tornarem as aulas interessantes para os alunos” (Arends, 2008, p. 157). Foi fornecido também um instrutório para que estas alunas pudessem ir resolvendo, passo a passo, o que era pedido. No entanto, estas mereciam sempre de um tempo para esclarecerem as suas dúvidas e interagirem com o docente no seu processo de ensino e aprendizagem.

Em grupo, deveriam registar os conhecimentos prévios que possuíam acerca deste conceito. A mestranda iria junto destas perceber quais os conhecimentos adquiridos em experiências anteriores, que lhes eram úteis para fazer uma primeira leitura do novo conteúdo (Coll et al., 2001). De forma a terem uma melhor

compreensão deste conceito e onde poderiam ser encontrados, foi visualizado um vídeo da Escola Virtual. Quando o professor tem a possibilidade de passar filmes didáticos nas aulas, tem na sua “mão um óptimo trunfo didáctico que pode ir até onde o professor, por si só, não pode” (Antão, 2001, p. 41). Posteriormente, foi dada oportunidade de procurarem e registarem no seu caderno, em grupo, os ângulos presentes no espaço exterior. O trabalho em grupo possibilitou que as alunas construíssem o seu próprio conhecimento de forma colaborativa. É de salientar que a aluna com NEE demonstrou maior dificuldade em encontrar ângulos, no entanto, com a ajuda das suas colegas, foi compreendendo e construindo o conceito.

Assim, nesta atividade, tal como defendido por Vygotsky (citado por Maia, 2008), foi possível atuar na ZDP, na medida em que, com a ajuda de uma colega mais competente ou mais bem preparada nessa tarefa, conseguiu realizar a mesma (Coll et al., 2001). “A utilização do trabalho de grupo junto de crianças com dificuldades de aprendizagem adquire relevo pelas suas características metodológicas” (Ferreira & Santos, 1994, p. 78), constituindo-se como um dos caminhos privilegiados para construir colaborativamente as aprendizagens.

O facto de mudarem de espaço para um local mais lúdico, possibilitou oportunidades educativas que não tinham dentro da sala de aula, devido às possibilidades que o espaço exterior oferece. Além disso, as alunas realizaram a atividade com mais interesse e entusiasmo, estabelecendo um contacto direto com a natureza envolvente (Zabalza, 1998). O uso do telemóvel para tirar fotografias aos ângulos que encontravam permitiu que estas desenvolvessem o sentido de responsabilidade e despertou o interesse pois é um objeto que as fascina e que está presente no seu quotidiano. Os registos fotográficos possibilitaram à mestranda avaliar se estas tinham percebido o conceito de ângulo. O facto de apenas ter um meio para registar fotograficamente os ângulos, permitiu desenvolver o espírito de partilha e democrático (Ministério da Educação, 2004).

O uso de materiais manipuláveis fornecidos pela formanda permitiu que as alunas visualizassem os diferentes tipos de ângulos e os pudessem manipular e explorar,

compreendendo melhor este conceito, uma vez que, estas aprendiam mais facilmente quando realizavam as tarefas por meio da experimentação (Diogo, 2010). Posteriormente tinham de agrupar os círculos com ângulos de menor amplitude e de maior amplitude. No entanto, este passo não foi efetuado, uma vez que, as alunas demonstraram interesse em saber desde logo o nome de cada tipo de ângulo. Assim, um docente deve alterar a ordem das suas atividades tendo em conta os interesses, motivações e necessidades dos alunos evidenciados no momento de desenvolvimento da atividade e que permita promover aprendizagens significativas. Assim, embora planificasse previamente as atividades, a estagiária teve de possuir “uma margem de flexibilidade capaz de a tornar sensível aos acontecimentos significativos, permitindo, assim, (...) [aproveitá-los] como material de trabalho” (Ferreira & Santos, 1994, p. 43). Posteriormente, teriam de classificar os ângulos da ficha fornecida anteriormente. Esta fase da sistematização é fundamental, uma vez que, além de possibilitar ao aluno perceber se compreendeu o conteúdo, permite também aos professores ter conhecimento de quem construiu realmente as aprendizagens. Assim, a avaliação fornece aos professores “as informações de que necessitam para tomar decisões durante o decurso do processo de ensino” (Associação de Professores de Matemática, 2007).

É ainda de salientar uma atividade dinamizada com o 4.º ano, integrando a área curricular de estudo do meio e português. Esta consistia em após a leitura de um texto descritivo, reescrever o mesmo, alterando o espaço onde decorria a ação (Japão para Portugal). Assim, era possível conciliar os conteúdos abordados nas duas áreas curriculares, uma vez que, em português estava a ser explorado o texto descritivo e em estudo do meio as características de Portugal. Para tal, foi necessário realizar pesquisas na internet, orientadas por um guião de *sites* (cf. anexo 2BX), onde constavam também tópicos que deviam focar a pesquisa. Posteriormente, com a informação recolhida e através do texto descritivo analisado tinham de responder a algumas questões essenciais para a planificação do texto. Esta etapa era fundamental pois as alunas convocavam os conhecimentos que possuíam acerca deste tipo de

texto bem como do país em questão e servia de base à textualização do texto. Neste sentido, a textualização correspondia à “conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior” (Amor, 2006, p. 112). A revisão era a última etapa do processo de escrita e pressupunha uma avaliação do texto através da releitura bem como da realização das correções necessárias (idem). Nesta última fase as alunas trocavam os textos entre si e faziam a revisão dos textos das colegas, tendo por base algumas questões orientadoras. Para a realização das diferentes fases era fornecida uma folha com algumas questões (cf. anexo 2BXI).

As TIC estiveram presentes ao longo de todo o estágio e revelaram-se fundamentais, uma vez que, melhoraram várias capacidades nos alunos, nomeadamente a “motivação, a concentração, a compreensão, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois as aulas são mais atractivas, dinâmicas e divertidas” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5772). Embora não salientado nas atividades referidas, o uso do programa *Voki* bem como do quadro interativo, também estiveram presentes ao longo das práticas pedagógicas. A magia proporcionada por estes recursos possibilitou a aprendizagem de forma lúdica. O quadro interativo possibilitava a realização de “aulas dinâmicas que aumentam a participação pelo prazer de ver, ouvir e sentir novas realidades” (ibidem). Os momentos em que se utilizava o avatar constituíam a motivação para a aprendizagem ou a sistematização de algum conteúdo, uma vez que, os recursos novos e entusiasmantes constituem momentos poderosos na aprendizagem dos alunos (Arends, 2008).

É de realçar que foram estabelecidas videoconferências através do programa *Skype* com a turma do 1.º A da Escola da Torrinha que tinham como objetivo permitir aos alunos socializarem com outras crianças e colmatar alguns comportamentos inapropriados, uma vez que, tinha sido visível que a diversificação de estratégias permitia atenuar este tipo de comportamentos. Esta relação foi importante pela possibilidade de partilha do trabalho desenvolvido por ambas, nomeadamente a realização de um teatro de fantoches e de uma dança, trabalho este relacionado com

as temáticas da semana. O teatro de fantoches foi realizado pelos alunos da Escola da Torrinhã e teve por base o poema “Se tu visses o que eu vi” de António Mota. Os alunos da EB1 de Santegãos iam previamente preparados tendo conhecimento integral do poema, uma vez que, tinha sido trabalhado com estas ao longo da semana. No dia da apresentação, estas crianças demonstraram grande entusiasmo em realizar mais atividades para serem partilhadas por videoconferência.

Através do teatro de fantoches foi possível integrar as áreas curriculares de português e de expressão dramática. A timidez, por vezes, sentida por alguns era ultrapassada neste momento, uma vez que, o desenvolvimento de atividades de expressão dramática permite aos alunos “enriquecer a capacidade da criança se expressar e comunicar” (Ministério da Educação, 2004, p. 78).

A atividade da dança veio no seguimento deste poema pois surge no texto: “um porco a dançar uma valsa” (Mota, 2012, p. 7). Os alunos não conheciam a palavra “valsa”, sendo este um momento importante para alargar o conhecimento destes alunos, visualizando um vídeo desta dança e, posteriormente, dançá-la. No final da semana, quando questionados sobre o que poderiam apresentar na seguinte videoconferência a resposta foi unânime: uma dança. Assim, tendo em conta que o conteúdo abordado em estudo do meio era o corpo humano, foi possível apresentar uma música relacionada com este conteúdo. A dança, bem como os batimentos corporais foram sendo definidos pelos alunos e, a pedido das alunas do 4.º ano, foram orientados por elas, intervindo a mestrandã sempre que necessário. Estas, tal como foi descrito no capítulo anterior, gostavam de dinamizar atividades com a turma, possibilitando assim a integração dos dois anos de escolaridade bem como a partilha de saberes e experiência. Foi assim possível relacionar várias áreas curriculares, nomeadamente a expressão musical, estudo do meio e expressão físico-motora. Esta atividade de dança permitiu que os alunos cooperassem com os colegas, compreendendo e aplicando as regras [e as ações] combinadas na turma (Ministério da Educação, 2004).

A motivação, o entusiasmo e o facto de “não querer falhar” possibilitou um maior empenho, atenção e envolvimento de todos os alunos, criando um ambiente agradável de aprendizagem onde as palavras-chave eram a cooperação e o respeito mútuo. Ao longo das videoconferências, algumas crianças permaneciam boquiabertas e incrédulas e, por momentos, o comportamento era uma problemática ultrapassada. Foi ainda possível desenvolver nas crianças o seu espírito crítico, na medida em que, no fim de cada videoconferência era fornecida uma folha (cf. anexo 2BXII) onde estas se autoavaliavam e avaliavam o outro. Este momento também permitia à mestranda avaliar a atividade e perceber se os alunos estavam receptivos a desenvolverem mais atividades deste género.

A avaliação formativa, tal como foi visível neste capítulo, esteve presente ao longo das práticas, através da análise dos registos realizados pelos alunos, das respostas fornecidas por estes no decorrer da ação ou das grelhas de verificação. A avaliação formativa baseou-se “tanto na valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados” (Zabalza, 2000, p. 239) para que, no final, fossem fornecidas pistas sobre o modo como conduzir o processo de ensino e aprendizagem, de forma a colmatar algumas falhas e promover o sucesso educativo (idem).

A PPS possibilitou assim o desenvolvimento de competências fundamentais para o desempenho da prática docente, nomeadamente a mobilização de saberes teóricos essenciais para a resolução de determinados problemas emergentes da prática docente (Formosinho & Niza, 2009). Neste sentido, a PPS “serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009b, p. 105).

Em suma, um professor deve estar aberto à inovação e à experimentação, procurando mobilizar novos métodos, novos tipos de tarefas e novos modos de trabalho na aula, de forma a desenvolver-se profissionalmente e proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade (Ponte & Serrazina, 2000).

REFLEXÃO FINAL

A PPS desenvolvida quer em contexto de EPE quer no 1.º CEB constitui-se como um momento basilar no percurso formativo da mestranda, possibilitando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais que são, sem dúvida, fundamentais para o seu futuro profissional. Esta reflexão permitiu assim olhar para todo o percurso desenvolvido e tornar explícitas todas as aprendizagens desenvolvidas. A reflexão embora se apresente nesta fase final do trabalho foi um processo contínuo e sistemático nas práticas da formanda, uma vez que, “a reflexão sobre a prática (...) constitui-se como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Sanches & Sá-Chaves, 2000, p. 75). Um professor, além de ser reflexivo, deve assumir uma postura de investigador e “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6).

Neste sentido, a mestranda considera a reflexão transversal a todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo esta uma fase presente no ciclo de investigação-ação. A metodologia de investigação-ação foi utilizada nos dois contextos de ensino e permitiu recolher informações das situações/problemas com que se deparou ao longo das suas práticas, a fim de agir sobre elas e dar-lhes uma solução (Amado & Cardoso, 2014), com vista à melhoria das ações pedagógicas.

A fase da observação, tal como referido no relatório referente ao contexto de EPE (cf. anexo 1), foi ganhando mais sentido e significado nos contextos educativos, uma vez que, no contexto real a estagiária sentiu mais necessidade de recorrer a esta fase, de forma a conhecer as crianças com vista à construção de uma planificação adequada às suas especificidades. Esta tomou mais consciência da sua importância e foi aprimorando, cada vez mais, esta dimensão, pois na EPE observava os alunos de forma mais generalizada, concentrando muito da sua atenção na criança com NEE, de forma a conhecer melhor as características da criança com perturbação do espectro do autismo para conseguir responder às suas necessidades. Além disso, não possuía nenhum documento onde tivesse de registar a aprendizagem das crianças de forma

mais individualizada, tal como acontecia no 1.º CEB através da utilização das grelhas de verificação. Este instrumento permitiu assim refletir as aprendizagens desenvolvidas e, desta forma, ter conhecimento da evolução de cada uma e se o ensino concebido estava a ser eficaz. A mestranda salienta a dificuldade sentida na construção deste documento e, através dos *feedbacks* fornecidos pela supervisora institucional, foi possível aperfeiçoá-lo. No 1.º CEB a avaliação, tal como referido no segundo capítulo, era ainda realizada através da análise dos registos e das respostas proferidas pelas crianças.

Na EPE a avaliação não pressupunha nenhuma grelha previamente construída, mas fundamentava-se na avaliação realizada diariamente com as crianças ao final do dia. Além disso, os dados registados no diário de formação também constituíam momentos de avaliação, quer com a equipa educativa assim como individualmente.

A formanda evidencia assim a importância dos instrumentos utilizados e das formas de avaliação utilizadas que potenciaram o aperfeiçoamento das práticas e, conseqüentemente, a construção de aprendizagens significativas. A avaliação permitiu assim ter consciência das práticas da mestranda, se estavam a corresponder às exigências da turma, possibilitando a melhoria do ensino (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho) e, conseqüentemente, o sucesso educativo.

Estes instrumentos estavam enquadrados e previstos na planificação semanal. A planificação constituiu um desafio constante nos dois contextos de estágio e foi um processo que foi sendo aperfeiçoado ao longo do tempo, através do conhecimento mais aprofundado do grupo/ turma, dos diálogos estabelecidos com os intervenientes educativos e também dos *feedbacks* fornecidos pelos supervisores. O facto de, na EPE, estar presente uma criança com NEE fez com que a mestranda investigasse sobre as características destas crianças, sobre as atividades a desenvolver, bem como pensasse e repensasse nas estratégias a utilizar, de forma a integrar esta criança nas atividades do grupo e promover o desenvolvimento da mesma. Segundo Ferreira (2007), é necessário desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas de forma a assegurar o sucesso educativo de todas as crianças. No 1.º

CEB também foi necessário promover um ensino diferenciado para continuar a cativar os alunos para a aprendizagem, uma vez que, coexistiam na turma crianças com ritmos de aprendizagem muito distintos.

A utilização das TIC foi uma estratégia utilizada nos dois contextos educativos, mas tornou-se mais significativa neste último. Através dos diferentes programas, a estagiária conseguiu desenvolver aulas mais dinâmicas e motivadoras, que possibilitaram o enriquecimento das práticas pedagógicas.

Aquando da planificação para o 1.º CEB era necessário ter em conta as atividades para os dois anos de escolaridade, a articulação entre as atividades e a promoção da articulação curricular, estando esta última consignada no perfil geral de desempenho (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). A gestão do tempo constituiu uma grande dificuldade pois a duração da atividade planificada nem sempre correspondia à realidade, uma vez que, existiam alunos com ritmos de aprendizagem distintos bem como a presença de dois anos de escolaridade. Assim, a flexibilidade foi uma característica sempre presente ao longo das práticas e que possibilitou intervir no momento da ação, promovendo aprendizagens com sentido e significado.

Importa salientar ainda a dificuldade sentida pela mestranda, em construir uma planificação que conseguisse colmatar os problemas comportamentais. Através dos comentários fornecidos pela supervisora e após vários momentos de reflexão foi possível concretizar planificações que integrassem estratégias diversificadas e motivadoras. Este melhoramento foi refletido na ação, uma vez que, potenciou a melhoria de comportamentos bem como a predisposição dos alunos para a aprendizagem. Este foi um dos aspetos mais marcantes na evolução da estagiária e que promoveu maior satisfação pessoal pois conseguiu alterar as práticas e torná-las mais ricas e significativas, desenvolvendo um clima agradável de aprendizagem.

Na fase da ação foi possível colocar em prática as planificações desenvolvidas na etapa anterior. A gestão do grupo foi uma dificuldade sentida na EPE, uma vez que, a presença da criança com NEE exigia um acompanhamento sistemático de um adulto na realização das atividades. No contexto de 1.º CEB, como coexistiam dois anos de

escolaridade e alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, o par pedagógico e o orientador cooperante tinham um papel sempre ativo na sala de aula. Esta dificuldade era ultrapassada com o apoio dos restantes intervenientes educativos.

Os estágios desenvolvidos possibilitaram que a mestranda reconhecesse a importância da colaboração como um fator essencial no exercício da profissão docente, pois possibilita a interação e a partilha de saberes (Sanches, 2001). Ao longo das duas experiências o trabalho colaborativo revelou-se fundamental para o desenvolvimento de práticas intencionalmente educativas pois as informações da formanda eram completadas com as observações realizadas pelos outros intervenientes educativos e as experiências de cada um possibilitavam a melhoria das práticas. A presença de uma criança com NEE, com perturbações do espectro do autismo, implicou longos momentos reflexivos com a equipa educativa, pois a mestranda não possuía um conhecimento aprofundado acerca deste problema. O trabalho colaborativo possibilitou assim melhor conhecer as características da criança e, conseqüentemente, melhor agir. No 1.º CEB o apoio constante dos intervenientes educativos permitiu ter uma visão mais pormenorizada das especificidades de cada criança, com vista ao enriquecimento das práticas.

Importa salientar a importância da supervisão no desenvolvimento de competências do futuro docente. O supervisor, tal como foi referido no primeiro capítulo, assume-se como alguém que ajuda a “crescer” profissionalmente, que promove ambientes formativos estimuladores que possibilitam a aprendizagem de saberes didáticos, estimulando a reflexão sobre as ações pedagógicas e referindo conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das suas práticas (Roldão, 2010). Os supervisores acompanharam e orientaram as ações desenvolvidas pela estagiária e o rigor dos *feedbacks* fornecidos potenciaram momentos de reflexão, levando-a a repensar as suas práticas e as estratégias utilizadas, possibilitando a melhoria do ensino bem como o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Este mestrado habilita para a docência generalista, na EPE e no 1.º CEB, tal como está preconizado no Dec. Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro. O perfil duplo

possibilitou à mestranda ter uma visão mais pormenorizada das diferenças e similitudes entre as duas valências e estar mais consciente das etapas de aprendizagem das crianças bem como dos objetivos definidos para cada contexto de ensino, potenciando assim a continuidade educativa e, por conseguinte, a articulação vertical (Serra, 2004). As experiências vivenciadas nos dois contextos de ensino permitiram à formanda considerar, cada vez mais, a EPE como a etapa primordial para a formação e desenvolvimento das crianças e onde se desenvolve algumas competências que se revelam vitais quando transitam para a escolaridade básica. O 1.º CEB revela-se também essencial pois deve dar continuidade ao trabalho desenvolvido na EPE e é nesta etapa que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens de base fundamentais para a compreensão do mundo e para a inserção na sociedade (Ministério da Educação, 2012).

Embora a formação inicial tenha terminado, a formanda considera que deve procurar manter-se sempre informada e atualizada pois “a pesquisa, a recolha de informação e a procura de formação tem de ser um modo de estar” do professor (Sanchez, 2001, p. 28), com vista à qualidade da educação e do ensino.

O caminho percorrido pela mestranda foi, sem dúvida, peculiar pois permitiu construir as bases para o futuro profissional. Todos os conhecimentos desenvolvidos, toda a experiência proveniente do estágio constituíram momentos basilares neste percurso formativo, pois só assim foi possível desenvolver uma identidade profissional e torná-la mais consciente da realidade com que se poderá deparar. Os sentimentos iniciais de incapacidade foram transformados em satisfação e realização. Os dois contextos de ensino constituíram um desafio constante e que fizeram com que a formanda se apaixonasse ainda mais por estas profissões, pois cada progresso, por mais pequeno que fosse, constituía grandes conquistas.

Educar é, sem dúvida, “realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência” (Cury, 2003, p. 10).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: B. Campos (org.), *Cadernos de formação de professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alcántara, J. (1998). *Como educar as atitudes* (3ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Alonso, M., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (coord). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.) (pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Associação de Professores de Matemática. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Baena, M. & Baena, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.

Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Câmara Municipal de Gondomar (2007). *Carta Educativa do Concelho de Gondomar: A Educação no Coração de Gondomar*. Gondomar: Câmara Municipal de Gondomar - Pelouro da Educação.

Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Cruz, I. (2009). Observação de aulas: estratégia de desenvolvimento profissional. *Revista ELO, (16)*, 137-145.

Curto, P. (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Damião, H. & Festas, I. (coord.) (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Estevão, C. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 16 (61)*, 503-514.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (15), 563-572.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. *Observatorio Journal*, (8), 77-96.

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Flores, P. (2014). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Formosinho, J. (2009a). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto : Porto Editora.

Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-140). Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação*.31(1). 21-29, 2008.
- Leis, H. (2005). Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*, (73), 2-23.
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Braga: Universidade do Minho.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/revista da educação*, (8), 7-22, 2009.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, L. (2005). *Avaliação: Um Processo Partilhado*. Revista Escola Moderna, 5(24), 5-13.
- Mendonça, A. (2006). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.ºCiclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças: Mediações do educador. In J. Ponte (org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, (9-17). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mota, A. (2012). *Se Tu Visses o Que Eu Vi*. Gailivro.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Conferência "O Currículo Regional". Açores.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1 (1), 3-15.
- Ponte, J. (2002a). Nota de apresentação. In J. Ponte (org.), *A Formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (p. 7). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2002b). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte (org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-55). Porto: Areal Editores.

Rodrigues, M. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

- Sanches, A. & Sá-Chaves, I. (2000). Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 69-84). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 1. 52 - 57.
- Santos, M. (s.a.). *Histórias de cantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, P. & Irala, E. (2007). Aprendizagem Colaborativa. In P. Torres (org.), *Algumas vias para entretecer o Pensar e o Agir* (pp. 65-98). Curitiba: SENAR-PR.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

Werneck, V. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14(51), 173-196.

Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). Porto: ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*.

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º126/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Gestão e organização das escolas*.

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

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

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

Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da república n.º 192/2012 –
2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º237/1986 - I Série - A.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009. Diário da República n.º166/2009 , Série I.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

REFERÊNCIAS SITOGRAFICAS

AEP (2014). *Projecto Educativo TEIP* (online). Escolas de Pedrouços. Acedido a 12 de outubro de 2014, disponível em <http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-estruturantes/projeto-teip>.

Araújo & Yoshida (s.a.). *Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade* (online). Instituto Cuiabano de Educação. Acedido a 26 de janeiro de 2015, disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>.

AVEP (2010). *Projecto Educativo TEIP* (online) 2009-2011. Maia Digital. Acedido a 12 de outubro de 2014, disponível em http://www.basico.maiadigital.pt/NR/rdonlyres/72B3D857-4840-4753-A37D-36516AFDDAC9/0/Projecto_Educativo_TEIP_AVE_Pedroucos_20092011.pdf.

AVEP (2013). *Regulamento Interno 2013-2017* (online). Escolas de Pedrouços. Acedido a 12 de outubro de 2014, disponível em <http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-estruturantes/regulamento-interno>.

AVEP, (s.a.). *Projecto Educativo* (online). Ensino Básico. Acedido a 12 de outubro de 2014, disponível em http://www.ismai.pt/especificidadesyres/1C7A67D6-E15D-412F-AD24-9AFCCAC896C9/0/Projecto_Educativo.pdf.

Bonato, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T. & Frison, M. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. Open Conference Systems. Acedido a 27 de janeiro de 2015,

disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>.

Campos (s.a.). *O Conetivismo* (online). O Conetivismo. Acedido em 19 de Dezembro, disponível em <http://conetivismoenetgeneration.weebly.com/o-conetivismo.html>.

Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 28 de janeiro de 2015, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=7>.

Ferreira, J. (2003). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual* (online), Biblioteca on-line de ciências da comunicação. Acedido a 20 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>.

Junta de Freguesia de Pedrouços (2009). *Caracterização/Censos* (online). Freguesia de Pedrouços – Maia. Acedido a 12 de outubro de 2014, disponível em <http://www.jf-pedroucos.pt/>.

Ministério da Educação (2012). *Metas de Aprendizagem* (online). Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Educação. Acedido em 3 de março de 2015, disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/>.

Ministério da Educação e Ciência (s.a.). *Programas e Metas Curriculares* (online). Direção-Geral da Educação. Acedido em 23 de dezembro, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>.

UNESCO (1974). *Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais* (online). Gabinete de documentação e direito comprado. Acedido em 15 de dezembro, disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm.

Palma, J., Pedro, J., Hespanha, M., Boal, M., Serrano, M., Damião, M., Mendes, M., Vilão, M. & Mourão, M. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal* (Online), 16, 137-145. Acedido a 13 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/#sis>.

ANEXOS

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

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

Anexos 2 – Tipo A

Anexo 2AI – Horário do 1.ªA da Escola Básica de Santegãos



Horário das Atividades Letivas e AEC

Ano letivo 2014/2015

Escola	EB1 Santegãos	Ano	1º
Professor/a	Manuel António	Turma	A

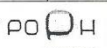
Dias da Semana	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Horas					
9h00/9h30	PT	MAT	PT	MAT	PT
9h30/10h00	PT	MAT	PT	MAT	PT
10h00/10h30	PT	MAT	PT	MAT	PT
10h30/11h00	AEE		HE		AEE
11h00 /11h30	MAT	PT	MAT	PT	MAT
11h30/12h00	MAT	PT	MAT	PT	MAT
12h00/12h30	MAT	PT	MAT	PT	MAT
Almoço	12h30/14h00				
14h00/14h30	EM	EM	EM	PT	AE
14h30/15h00	EM	EM	EM	MAT	AE
15h00/15h30	OC	Exp. Musical	Exp. M.	EM	AFD
15h30/16h00	OC	Exp. Musical	Exp. M.	AE	AFD
16h00/16h30	HE				
16h30/17h00	EXP. Plást.	AFD	Inglês	Exp.Dram.	Exp. Musical
17h00/17h30	EXP. Plást.	AFD	Inglês	Exp.Dram.	Exp. Musical

		Abreviatura	Carga (min)
Componente Letiva	Português	PT	480
	Matemática	MAT	480
	Estudo do Meio	EM	210
	Apoio Estudo	AE	90
	O.C.	OC	60
	Expressões	EXP	180

Componente Não Letiva	Atendimento EE	AEE	60
	Hora Estabelecimento	HE	60



QUADRO DE REFERÊNCIAS ESTRATÉGICAS NACIONAIS



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



SAME

Anexo 2AII – Grelha de observação

Grelha de observação

Instituição:
 Ano:
 Turma:
 N° de alunos:
 Nome do Professor:
 Observadoras:

Objetivos específicos	Questões orientadoras:	Comentários
<p>Conhecer a turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o n° de crianças do género masculino e do género feminino? - Quantas crianças frequentam o 1.º ano? E o 4.º? - Existem crianças com NEE? Quantas? Quais as tipologias que apresentam? - As crianças com NEE são acompanhadas por um Professor de Ensino Especial? - Existem crianças cuja língua materna não seja o Português? - Todas as crianças frequentaram a educação pré-escolar? As que 	

	<p>frequentaram foi no mesmo agrupamento? Se não, qual a escola e a que agrupamento pertence?</p>	
<p>Identificar os recursos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os recursos humanos presentes na escola? - Quais as suas funções? - Qual o horário letivo do professor? - Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? - A distância a que os alunos se sentam uns dos outros é adequada, na medida em que permite que haja uma circulação harmoniosa entre mesas? - Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam? - As cadeiras são confortáveis? A sala de aula usufrui de luz natural e espaço de trabalho suficientes? - Os espaços revelam qualidade estética? - Existem espaços para expor os trabalhos dos alunos? - Que tipos de trabalhos estão expostos? 	
<p>Caracterizar a organização da sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos dos alunos? - Que rotinas existem? - Como é definido o que se vai fazer na aula? As crianças têm um papel ativo? 	

	<ul style="list-style-type: none"> - A planificação das aulas é flexível? Se surgir um novo tema diferente do planeado, qual a reação do professor? - Existem regras de funcionamento da sala de aula? Quais? Quem as define? - Ao longo do dia os alunos desenvolvem atividades individuais, em grande grupo ou em pequenos grupos? - Existem atividades de enriquecimento curricular? Em que tempo acontecem? - O professor promove a articulação curricular? De que forma? - Existe diferenciação pedagógica? - Como é gerido o facto de haver dois níveis de ensino na sala de aula? - Quais os métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita? 	
<p>Identificar e caracterizar os recursos disponíveis na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que recursos estão disponíveis na sala de aula? Há locais apropriados (armários) para os guardar? - Esses recursos revelam qualidade estética e pedagógica? - Os recursos facilitam as aprendizagens nas diferentes áreas curriculares? - Os recursos são adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos? 	

	<p>- Tendo em conta o número de alunos existem recursos suficientes? São motivadores para os alunos?</p> <p>- Os recursos estão facilmente acessíveis a todas as crianças e estas podem usufruir dos mesmos sempre que entenderem?</p>	
Caracterizar o espaço exterior	<p>- O espaço é adequado ao número de alunos?</p> <p>- Que tipo de equipamento e materiais existem no espaço exterior?</p> <p>- Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?</p> <p>- O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelas crianças?</p> <p>- O espaço tem todas as condições de segurança necessárias?</p> <p>- Existem espaços cobertos suficientes para albergar os alunos quando necessário?</p>	
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos	<p>- Que tipo de padrão de interação existe na sala de aula (fala um de cada vez, todos ao mesmo tempo)? De que forma é dada a palavra aos alunos?</p> <p>- O professor utiliza linguagem adequada ao nível de ensino?</p> <p>- O professor adota um tom de voz positivo?</p> <p>- O professor dá <i>feedbacks</i> aos alunos? De que tipo?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a reação dos alunos perante os <i>feedbacks</i> dados pelo professor? - O professor dá tempo aos alunos para falarem? - De que forma o professor promove a participação de todos os alunos no diálogo? - Que género de perguntas faz o professor? A quem se dirigem? - As questões colocadas têm em conta as especificidades de cada criança? - O tempo dado às crianças para pensarem acerca das questões é suficiente? - De que forma é que o professor estimula a discussão? - O professor estimula ou não a formulação de perguntas? - Como é que os alunos interagem uns com os outros dentro da sala de aula? - Fora da sala de aula os alunos interagem uns com os outros? E com os alunos das outras turmas? - Os alunos pedem ajuda? A quem? - Os alunos fazem perguntas de que tipo e com que regularidade? - Com que regularidade os alunos iniciam um novo tema? - Os alunos expõem opiniões com regularidade? 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - As intervenções feitas pelos alunos são pertinentes ou inapropriadas? - De que forma os alunos se relacionam com as assistentes operacionais? - Como se caracteriza a interação entre o professor e os restantes docentes? E entre o professor e os assistentes operacionais? 	
<p align="center">Caracterizar o clima da sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos e o professor mostram-se interessados e motivados? - O professor trata os alunos pelo seu nome, demonstrando que os conhece? - A forma como o professor se dirige aos alunos não os intimida ou inferioriza? - O professor escuta os alunos de uma forma atenta? - O clima criado pelo professor promove a participação e o pensamento crítico de todos os alunos? - Os alunos respeitam o professor e vice-versa? - O professor e os alunos demonstram ter uma relação afetiva? 	

A D. e o G. demonstraram aptidão na realização da operação adição recorrendo à manipulação de objetos, no entanto foi necessário mais tempo do que o primeiro grupo de alunos até chegar à fase simbólica, bem como até à percepção de que a soma de qualquer número com zero é igual a esse mesmo número.

O F., a L.A. e o T. apresentaram bastante facilidade em entender os conteúdos, demorando apenas mais tempo até passar da fase manipulatória para a fase simbólica, em comparação ao primeiro grupo de alunos.

O I. a L.U. revelaram muitas dificuldades na operação adição, uma vez que ainda tinham dificuldades em reconhecer alguns algarismos já estudados.

A L.M. reconhece os números até 10 com bastante facilidade, no entanto apresenta mais dificuldades a partir deste número. Teve também algumas dificuldades em passar da fase manipulatória para a fase simbólica.

O L.C. e a V. apresentam algumas dificuldades em reconhecer os números o que leva a dificuldades na realização da operação adição. Revelaram também algumas dificuldades em reconhecer os termos e a simbologia dessa mesma operação.

O S. apresenta dificuldades devido aos seus comportamentos desajustados. Apenas realizou os exercícios quando teve um acompanhamento individualizado.

MF – Com muita facilidade
F – Com facilidade
AD – Com alguma dificuldade
MD – Com muita dificuldade

Anexo 2AIV – Grelha de verificação (4º ano)

Grelha de verificação de escrita – 4º ano

Nome dos alunos	A letra é legível			As ideias apresentadas no texto estão de acordo com o tema			O texto está bem construído			O texto está correto sob o ponto de vista ortográfico			O texto está correto sob o ponto de vista da pontuação			O texto revela coesão e coerência		
	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S	B
B.			x			x			x									x
J.		x				x			x					x				x
L.			x			x			x					x				x

B. – Algumas frases demasiado longas. Confusão entre os grafemas «u» e «o». Uso repetido de algumas palavras. Algumas dificuldades em estruturar o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Foca as ideias principais relacionadas com o tema.

J. – Dá bastantes erros, uma vez que, na maioria das vezes, escreve como fala. Nem todas as letras são legíveis, talvez devido às dificuldades motoras. Frases muito extensas sem o uso adequado de pontuação. Apresenta informações relacionadas com o tema, no entanto, são insuficientes. Apresenta um texto confuso, dificultando a sua leitura e compreensão.

L. – As principais dificuldades apresentadas são ao nível da ortografia, apresentando muitos erros, uma vez que escreve como fala. Confusão entre o «u» e o «o». Não pontua o texto corretamente, dificultando a sua leitura e compreensão. Apresenta ideias de acordo com o que é solicitado.

I – Insuficiente
S – Suficiente
B - Bom

Anexo 2AV – Quadro-síntese

Quadro-síntese

Nome	Idade	Data de nascimento	Ano	Residência	Frequentou JP?	NEE	Habilitações literárias		Área Profissional		Situação Profissional	
							Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
AC	6	13-07-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		Licenciado	Secundário	Engenheiro civil	Operadora de contabilidade e escrituração comercial	Empregado	Empregado
NA	6	19-07-2008	1	Maia	Sim (2 anos)		1.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Empregado	Desempregado	Desempregado
A.	6	06-04-2008	1	Rio Tinto	Não	X	Sem habilitações	Sem habilitações	Aprovisionam ento e armazém	Aprovisionam ento e armazém	Empregado	Empregado
B.	9	17-05-2005	4	Rio Tinto	Sim		Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido
C.	5	22-11-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)		3.º ciclo	3.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado
D.	6	29-07-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)		.....	3.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado
E.	6	11-07-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		3.º ciclo	3.º ciclo	Pedreiro e calçateiro e assentador de refractários	Trabalhador de limpeza	Empregado	Empregado
F.	6	20-02-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		1.º ciclo	3.º ciclo	Empregado de aprovisionam ento e armazém	Operador de caixa	Empregado	Empregado
G.	5	09-11-2008	1	Rio Tinto	Sim (1 ano)		.....	Secundário	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado
I.	6	15-09-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		Secundário	Secundário	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado
J.	8	17-10-2005	4	Maia		X	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido
LA.	6	06-08-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		3.º ciclo	3.º ciclo	Diretores e gerentes, do comércio a retalho por grosso	Cozinheira	Empregado	Empregado
LM.	6	26-06-2008	1	Rio Tinto	Sim (1 ano)		.....	Secundário	Desconhecido	Supervisor de pessoal administrativo	Desconhecido	Empregado

LU.	6	08-05-2008	1	Pedrouços	Sim (2 anos)			1.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido
LR.	6	12-01-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)		2.º ciclo		Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado	Trabalhador por conta própria
LC.	5	20-09-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)		1.º ciclo	1.º ciclo	Desconhecido	Auxiliar de cuidados de crianças	Desempregado	Desempregado	Empregado
LN.	9	08-09-2005	4	Maia	Sim		2.º ciclo	Secundário	Pintores de construções e trabalhadores similares	Dactilógrafo e operador de processamento de texto	Empregado	Empregado	Empregado
R.	6	12-03-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)		2.º ciclo	1.º ciclo	Carteiro	Desconhecido	Empregado	Empregado	Desconhecido
S.	6	15-06-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)	*	1.º ciclo		Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado	Desempregado
T.	6	23-04-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		2.º ciclo	Secundário	Serralheiros de moldes, cunhos, cortantes e similares	Desconhecido	Empregado	Empregado	Desempregado
V.	6	14-06-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		Empregado		Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido

* Obs: adiamento de matrícula (consulta pedopsiquiatria) – não adquiriu as competências esperadas para o seu grupo etário e uma estrutura cognitiva insuficientemente desenvolvida

Anexo 2AVI – Narrativa individual

A vertical grey bar is positioned on the left side of the page. To its right, several thin, curved lines extend upwards and outwards, resembling stylized grass or reeds.

ESE PORTUQUÊS
DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE ENGENHARIA

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

Prática Pedagógica Supervisionada

NARRATIVA INDIVIDUAL

Docente: Susana S 

Discente: Marlene Gomes

ANO LETIVO: 2014/2015

Narrativa Individual

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada foi proposto a construção de uma narrativa individual que espelhasse os aspetos mais importantes ao longo do caminho percorrido pela mestranda. Assim, uma narrativa define-se como “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (Santos, 2008, p. 209).

Comentário [S1]: Proposta

Tal como foi referido, ao longo desta narrativa serão abordados aspetos considerados relevantes que foram alvo de reflexão, desde o início da prática pedagógica até ao presente momento. Um professor só poderá intervir com intencionalidade educativa se adotar uma atitude investigativa e reflexiva para posteriormente ser capaz de adequar as suas práticas, dando resposta aos interesses e necessidades dos alunos. Esta postura investigativa e reflexiva está preconizada no Decreto-Lei nº 240/2001, que define o perfil geral de desempenho que um professor deve adotar, sendo que este deve ensinar sustentando as suas práticas no saber próprio da profissão e “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (p. 5570).

Comentário [S2]: Antes de colocar o decreto poderia colocar alguns autores que defende a importância desta postura investigativa e reflexiva

Importa referir que me encontro a desenvolver a prática pedagógica na Escola EB1 de Santegãos, integrada na freguesia de Rio Tinto, no concelho de Gondomar. A turma é constituída por 21 alunos, onde 18 deles pertencem ao 1º ano de escolaridade e os restantes ao 4º ano. Esta é uma turma bastante heterogénea não só a nível de idades como também a nível de ritmos de aprendizagem.

Comentário [S3]: Não se coloca a páginas nos normativos legais, mas sim o artigo. Este deve ser colocado logo a seguir à designação do decreto

É importante fazer alusão ao momento de seleção do centro de estágio. Quando foi projetado na aula de Prática Pedagógica Supervisionada os vários locais para onde poderíamos desenvolver o estágio, a última escolha para a qual estava direcionada era a Escola EB1 de Santegãos. Esta era a única escola onde estava referido que envolvia dois níveis de ensino distintos. O facto de nunca ter observado uma turma desta natureza e o sentimento de impotência de não saber o que fazer e como fazer deixou-me reticente. No entanto, como a turma foi escolhendo e as primeiras opções da díade foram sendo elegidas, acabamos por ficar sem opção. A realidade é que seria um desafio acrescido relativamente às outras colegas da turma. O receio de não ser capaz, o receio do que iria encontrar, como me iriam receber foram os sentimentos que predominavam nos momentos antecedente ao primeiro dia de estágio.

Comentário [S4]: Inconcordância quanto ao número

Assim, no dia um de outubro desloquei-me para o estágio e quando lá cheguei deparei-me com os pais que focaram os olhares na nossa direção. De seguida, também estivemos com o pessoal não docente que nos receberam da melhor forma, referindo o local onde poderíamos esperar pelo professor cooperante. Durante esta espera, foram algumas as crianças de outras salas que se dirigiram à diáde e questionaram se éramos estagiárias e qual a sala para onde íamos dar aulas. A reação de insatisfação daquelas crianças fez-me refletir que as mesmas, em anos anteriores, tinham recebido estagiárias na sala de aula e que era algo que as motivava. Assim, tínhamos de também deixar a nossa marca e continuar a motivar estas crianças.

Comentário [55]: É normal os pais olharem. Não percebi o comentário

A coordenadora foi a pessoa com que nos deparamos de seguida. Esta recebeu-nos de forma calorosa mostrando-se disponível para qualquer tipo de problema com que nos deparássemos ou para fornecer informações que necessitássemos. Esta fez ainda questão de nos falar do contexto em que esta escola está inserida e referir o quão problemática é a mesma. Estas informações são de extrema relevância, uma vez que, um professor só poderá agir com intencionalidade educativa quando tiver um conhecimento aprofundado de cada aluno e do meio em que está inserido pois este influencia o desenvolvimento das pessoas que nele estão integradas. Segundo Portugal (1992) só através das informações e conhecimentos da “interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (p. 33). De seguida, a conversa com o professor cooperante incidiu novamente no meio envolvente. A este respeito a abordagem sistémica mostra “que um dos factores determinantes é uma melhor inserção da situação educacional no seu ambiente próximo” (Unesco, 1980, p. 329), uma vez que, adotar métodos e conteúdos tendo em conta a psicologia mas também a sociologia de cada turma são fatores fundamentais para se obter sucesso educativo (Unesco, 1980). Embora ficasse ainda mais receosa com as informações do contexto, estava expectante de encontrar um grupo que pudesse aprender muito com ele e vice-versa. Além disso, a observação das aulas era algo que me suscitava grande curiosidade para perceber que estratégias o professor utilizava para conseguir dinamizar atividades com alunos do 1º e 4º anos.

Comentário [56]: Falta acento

O período de observação constituiu a primeira etapa desenvolvida pela diáde, sendo considerado um momento muito rico pois permitiu obter um conhecimento aprofundado de cada criança, das suas necessidades e interesses. Neste sentido, a observação é o principal meio “se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos,

Comentário [57]: Bem
Página sempre a segui à data

constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (Dias, 2009, p.175). Além disso, permitiu perceber a forma como o professor geria os dois níveis de ensino e através desses dados, foi possível refletir sobre as nossas práticas futuras. É de salientar que a observação não se limita apenas ao período inicial do estágio, mas é transversal a todo o processo. Devemos estar sempre atentos a todos os pormenores ocorridos durante as práticas pois estes serão alvo de reflexão com vista à melhoria das práticas educativas.

É ainda de salientar, que a conciliação de dois níveis tão distintos não é de fácil gestão. Mas a forma autónoma como as alunas do 4.º ano desenvolviam o que lhes era proposto fez com que as estagiárias percebessem que estas poderiam desenvolver atividades de forma mais autónoma, tendo o professor apenas de as orientar para o desenrolar das mesmas enquanto dava aula ao 1º ano. Assim, o construtivismo está presente ao longo das práticas, uma vez que “o conhecimento é construído pelo próprio” (Maia, 2008, p. 16) aluno. Além disso, embora as crianças construam o seu próprio conhecimento, o professor não deverá esquecer-se destas alunas e dar-lhes o apoio necessário durante todo o processo de ensino e aprendizagem. A perceção de que o facto de gerir os dois grupos não seria a problemática mais preocupante deste estágio deixou-me por um lado mais descansada e, por outro, mais inquieta. Afinal, havia mais problemas para resolver. Foi possível observar que estávamos perante uma turma com alunos com comportamentos desajustados para uma sala de aula. Verificamos ainda que não havia sido definido regras da sala de aula e que as crianças entravam na sala a correr, levantavam-se sem autorização e falavam sem colocar o dedo no ar.

Comentário [S8]: bem

Comentário [S9]: não tinham sido definidas as regras..

A presença de três crianças (S., C. e I.) com comportamentos inadequados para o bom funcionamento da sala de aula fez com que a díade refletisse sobre este parâmetro e após várias observações foi perceptível que eram crianças realmente complicadas, que geravam muitos conflitos e distração na turma. O S. é uma criança que possui um relatório médico do pedopsiquiatra referindo que este ainda não possui capacidades cognitivas desenvolvidas para estar ao nível do 1º ano. O C. foi-lhe diagnosticado recentemente hiperatividade, pelo que, será talvez necessário a administração de medicação, no entanto, a mãe referiu que não sabe se o pai está recetivo a esse facto. O I. ainda não foi avaliado mas o orientador cooperante já fez o pedido aos pais para o levarem ao psicólogo. Então a díade decidiu intervir neste sentido, dinamizando uma atividade onde os alunos ouviram uma gravação áudio efetuada à turma numa atividade realizada anteriormente, sem que estas se apercebessem, de forma a não influenciar a

atitude da turma. Um dos alunos mais problemáticos associou rapidamente o som ao barulho da turma. Assim, foi desenvolvido um diálogo para definir as regras da sala de aula. Todas as crianças tiveram oportunidade de participar e de construir um painel com as regras. É fulcral que as crianças tenham um papel ativo nesta construção pois assim interiorizarão mais facilmente aquilo que têm de cumprir. Além disso, o professor deve incentivar “a construção participada de regras de convivência democrática” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571). Assim, as alunas do 4.º ano escreveram as regras e os alunos do 1.º ano ilustraram as mesmas. De seguida, os alunos referiram a forma como achavam que poderiam registar o seu comportamento ao longo dos dias, se cumpriram ou não as regras, ativando assim os seus conhecimentos prévios, uma vez que, houve alunos que pensaram no que tinham realizado no pré-escolar para registar o comportamento. Assim construíram uma tabela onde tinham de atribuir a cada aluno uma bola verde, bola amarela e bola vermelha, consoante o seu comportamento.

Comentário [S10]: deve evitar justificar a importância de algumas atitudes pedagógicas apenas e de imediato pelos normativos legais

Comentário [S11]: ilustraram-nas

Comentário [S12]: não é um pictograma?

É de ressaltar que o comportamento dos alunos foi sendo alterado e, atualmente alguns alunos pede para se levantar, já vão colocando o dedo no ar para falar, entram de forma mais calma na sala, arrumam as cadeiras antes de irem para o intervalo. No entanto, as três crianças com perturbações ao nível do comportamento nem sempre referir que têm de se portar bem para ter uma bola verde, é suficiente.

Comentário [S13]: Inconcordância no número

Comentário [S14]: Rever coesão da frase

Durante o desenrolar das atividades dinamizadas pela diade fomos experimentando e tomando conhecimento das reais necessidades mas também interesses dos alunos. Não é fácil escolher uma estratégia que englobe todos estes aspetos bem como os conteúdos curriculares. No entanto, a reflexão com a diade, com o professor cooperante e também com a supervisora permitiu compreender que seria importante dinamizar atividades que envolvessem estratégias diversificadas para, depois perceber qual o tipo de atividade que mais motiva a criança. Um professor deve “desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571).

É ainda de salientar a importância do reforço positivo para este tipo de crianças de forma a motivá-las para as atividades. Segundo Alcántara (1998) “a motivação [...] consiste na utilização adequada de reforços e do *feed-back* consequente. Deve proceder-se a uma programação racional de incentivos, [...] que, reduzidos paulativamente, levem o educando a auto-regular-se” (p. 17). Logo no início foi perceptível que as crianças gostavam que o professor lhes colocasse certo nas respostas corretas, mas este

aspecto foi também visível nas crianças referidas anteriormente. Estas demonstraram mais empenho no desenvolvimento das tarefas quando isso acontecia. No entanto, o reforço positivo não deverá ser sempre o mesmo, daí a necessidade de criar algo inovador. Em conversação com a supervisora achamos por bem experimentar novos reforços para incentivar essencialmente estas crianças para as atividades e, de forma a que não tenham comportamentos tão inapropriados. Assim, além da tabela de comportamento, também começamos a colocar às crianças que mostravam esforço em cumprir as regras, um comentário no caderno a felicitá-lo. Num futuro próximo é objetivo da diáde ter carimbos com, por exemplo, estrelas para carimbar no caderno a quem dinamize a atividade de forma correta e cumprindo as regras de comportamento. É de referir que, foi escrito um comentário no caderno do C. a felicitá-lo pelo seu comportamento e este mostrou grande entusiasmo querendo mostrar aos restantes professores o comentário e mesmo durante o restante dia, mostrou preocupação em questionar as professoras se se estava a portar bem. Este é um exemplo visível de que este tipo de reforços são imprescindíveis para manter o aluno motivado para as atividades e, conseqüentemente, preocupado com o seu comportamento.

Comentário [S15]: Sem .

Assim, a planificação de atividades que motivem estas crianças é fundamental. Este instrumento revela-se imprescindível para toda a ação do docente pois serve como um guia orientador do desenvolvimento das atividades a realizar. Através do mesmo, este pode optar, prever e estabelecer prioridades (Diogo, 2010). Entende-se por uma boa planificação educativa um conjunto de “objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos” (Arends, 1995, p.4). Este foi um aspecto que também me inquietou no início pois não sabia como construir uma planificação para dois níveis de ensino distintos. Através dos comentários da supervisora estas começaram a aprimorar e a tornarem-se mais perceptíveis.

Comentário [S16]: bem

Comentário [S17]: dois anos de escolaridade distintos

Depois da diáde ter refletido com a supervisora e com o professor cooperante pudemos concluir que teríamos de centrar as nossas atividades na diversificação de estratégias e que a nossa prioridade teria que ser essa, para tentar motivar estes alunos por forma a desenvolverem as atividades propostas.

Comentário [S18]: depois de a diáde...

Além dos alunos problemáticos ao nível do comportamento temos um aluno com problemas do foro cognitivo (AM). Este aluno revela muitas dificuldades em perceber o que as professoras pedem, em dar uma resposta ao que lhe é solicitado, não sendo capaz de realizar uma atividade autonomamente. De forma a tentar dar resposta a esta criança,

foram realizadas algumas tarefas mais adequadas ao seu nível de desenvolvimento. A este respeito, posso salientar o facto de quando ensinei a letra “L”, forneci a todas as crianças uma folha de treino da letra enquanto que a esta dei uma folha com grafismos. A pedagogia inclusiva é fundamental, uma vez que, esta define-se como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007, p. 59) que tem como finalidade assegurar o sucesso educativo. A diferenciação pedagógica é fundamental em qualquer contexto de ensino, não só para esta criança mas também para outras que tenham ritmos de aprendizagem diferentes, terminando as suas tarefas mais rapidamente (E., LR, A., AC, C.). Neste sentido, já pensamos em construir tarefas para que estas possam desenvolver, enquanto as outras terminam a atividade. Assim, estes alunos não estão tanto tempo sem fazer nada e não provocam distração na turma, além de que desenvolvem as suas competências de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Diferenciar “significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52).

Comentário [S19]: sem, aqui

Comentário [S20]: e para os que não conseguem realizar as atividades no tempo definido e para os que possuem capacidades distintas

Comentário [S21]: bem

Comentário [S22]: talvez refletir um pouco sobre a pertinência e sobre a dificuldade de realizar a diferenciação pedagógica. Mobilizando também com a sua própria experiência em contexto de estágio

Em suma, todo o processo de estágio é um processo contínuo de construção de saberes próprios da profissão de professor. Através das práticas, o professor em formação inicial vai desenvolvendo as suas competências profissionais e vai tendo um conhecimento mais fidedigno da realidade. É fundamental o professor estar consciencializado do que pode acontecer e da turma com que se pode deparar quando for para o mundo do trabalho. Posso concluir que este estágio tem sido um desafio constante. Cada dia neste contexto é uma incógnita, uma nova experiência, uma nova aprendizagem. É, sem dúvida, uma experiência que me vai marcar para a vida!

Comentário [S23]: Marlene, apresenta uma caracterização muito interessante do grupo com o qual está a trabalhar e identifica as estratégias que mobilizou e pretende mobilizar para contornar as dificuldades com que se vai deparando. Seria importante terminar a narrativa com uma reflexão, ainda que de forma breve, sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional até ao momento.

Referências

Bibliográficas

Alcántara, J. (1998). *Como educar as atitudes* (3ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.

Dias, C. M. (2009). "Olhar com olhos de Ver". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175-178. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Comentário [S24]: Ver regras para referendar artigos de revistas

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

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à escola*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Unesco. (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. (M. Ruas, Trad.) s.l.: Editorial Estampa.

Comentário [S25]: Não será Lisboa?

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

Legais


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

Sitográficas

Santos, S. (2008). A Narrativa como Estratégia de Formação e de Reflexão sobre a Prática Docente. Revista Teoria e Prática da Educação (Online), 11, 207-217. Acedido a 17 de novembro de 2014, disponível em <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/010-artigo-sydione-207-217.pdf>

Comentário [S26]: Esta referência deveria estar nas referências pois pertence a uma revista. O título da revista deve estar em Itálico

Anexo 2AVII – Narrativa colaborativa

<p>Diade Marlene Gomes e Sara Silva</p> <p>Orientador(a) cooperante Manuel António Pinto</p> <p>Escola/Agrupamento EBI de Santegãos – Agrupamento de Escolas de Pedrouços</p>	 <p>ESE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PORTO</p>
---	--

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Escutar para mudar

Data: 29.10.2014

Comentário da diade	Comentário do orientador cooperante
<p>O estágio da diade iniciou com um período de observação que tinha como objetivo recolher dados sobre a turma, para que as práticas desenvolvidas futuramente pudessem ter intencionalidade educativa. No processo de ensino e de aprendizagem, a observação é imprescindível, uma vez que é a base da mudança na escola (Reis, 2011).</p> <p>No entanto, a observação só por si não é suficiente. Exige também uma reflexão acerca do que foi observado. Só adotando uma postura reflexiva, o professor tem “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e ainda “capacidades para produzir as suas próprias teorias, contribuindo para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993 citado por Herdeiro & Silva, 2008, p.10).</p> <p>A partir desses processos foi possível concluir que os maiores</p>	<p>As mudanças na sociedade e no setor da educação bem como a evolução tecnológica colocam novas exigências e novas competências aos professores. Estas ferramentas servem para o desenvolvimento de novos modos de ensinar, de aprender e de ensinar a aprender em contexto sala de aula.</p> <p>Perante este desafio constante, propus-me articular e promover conhecimentos com qualidade científico pedagógica, pondo em prática a investigação e a reflexão a fim de construir práticas que vão ao encontro de cada aluno (potencialidades e necessidades) procurando assim, desenvolver um conjunto de competências previstas nas metas de aprendizagem. A minha ação enquadrar-se nas políticas educativas, nos objetivos do Projeto Educativo e na Carta de Missão do Agrupamento que tem como finalidade promover o sucesso educativo. Procuro exercer a minha atividade tendo em consideração as ideias que compoñham um cenário desejável de futuro. Estes devem constituir uma referência fundamental para o enquadramento de todos os projetos, bem</p>

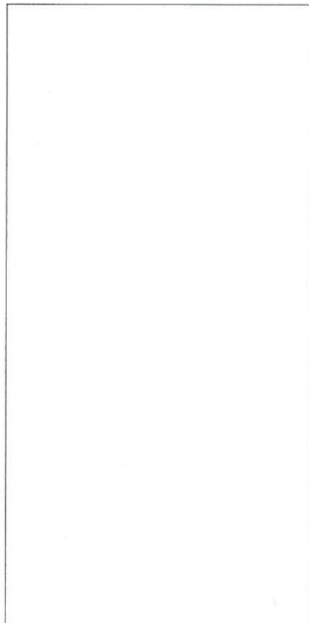
<p>problemas da turma relacionavam-se com a falta de regras, que conduzia a comportamentos totalmente desajustados, bem como com problemas a nível social (convivência democrática, partilha, cooperação).</p> <p>Neste sentido, no dia 24 de outubro de 2014, o par pedagógico desenvolveu uma atividade cujo objetivo era consciencializar os alunos para o facto de ser necessário um bom ambiente na sala de aula para se poder trabalhar e, consequentemente, para que estes desenvolvessem aprendizagens significativas. Aprender significativamente pressupõe modificar o conhecimento já construído como também interpretar o “novo de uma forma muito peculiar, de modo a poder integrá-lo e torná-lo nosso” (Solé & Coll, 2001, p.19).</p> <p>Durante uma aula dessa mesma semana desenvolveu-se uma gravação de áudio sem que a turma se apercebesse. O objetivo era que os alunos não se sentissem constrangidos e assim os comportamentos não fossem influenciados, para que se pudesse ter uma noção real dos comportamentos da turma. Na aula do dia anteriormente referido a gravação foi mostrada à turma. Pediu-se que ficassem em silêncio até ao final e que tentassem descobrir do que se tratava. No final todas as crianças perceberam do que se tratava e, a partir daí, foi realizado um diálogo. Prosseguiu-se a atividade com a criação de regras para a sala de aula e com uma discussão acerca da forma como se podia avaliar o comportamento, chegando à conclusão que se devia construir uma tabela. Envolver os alunos na criação de regras e na tomada de decisões contribui para</p>	<p>como do próprio Regulamento Interno garantindo a todos os alunos um conjunto de atividades diversas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral, fomentando a autonomia dos mesmos e primando sempre pela inclusão.</p> <p>No decorrer das atividades, procuro implementar critérios de discriminação pedagógica positiva, legitimados pelo reconhecimento da existência de diferenças individuais, sociais e culturais de base que assegurem, em condições de equidade, o desenvolvimento bem-sucedido do percurso educativo de todos os alunos e tento criar-lhes um sentido para a vida através da criação de um projeto pessoal de desenvolvimento. Preparo os alunos para enfrentar a vida com plena consciência da sua liberdade, sabendo usufruir dela com responsabilidade na construção de um mundo de relações mais fraternas para uma dominância da paz e da não-violência. No entanto, a inclusão nem sempre é fácil tendo em conta as características do meio envolvente e a existência no seio da turma de uma cultura sem regras por parte de alguns alunos. Estes não atribuem importância significativa às suas conquistas académicas e, por conseguinte, reagem conforme os seus interesses, revelando incompreensão face às atividades propostas por parte do professor. Estes elementos contribuem, com alguma frequência, para a demonstração de diferentes atitudes por parte dos restantes colegas, gerando alguns conflitos. Neste sentido, a sala de aula é um permanente laboratório que visa sobretudo a mudança dos comportamentos destes alunos. Assim, desenvolvo um processo de socialização para que estes cultivem o respeito mútuo, a compreensão, a amizade e a solidariedade de forma a prevenir problemas do foro disciplinar que, se ocorrerem, tento resolver com ponderação, bom senso, firmeza e justiça.</p>
--	---

<p>o desenvolvimento pessoal e social da criança, na medida em que aumenta o respeito mútuo e a capacidade de cooperação (Fosnot, 1996).</p> <p>Uma vez que não houve tempo de concluir a atividade, continuou-se na aula do dia 29 de outubro de 2014, à qual irá dar-se maior relevância nesta reflexão. No dia referido começou-se por dividir a turma em dois grupos, um para construir a tabela e outro para construir um painel com as regras (escritas pelas alunas do 4º ano e ilustradas pelas alunas do 1º ano). Cada uma das professoras estagiárias ficou responsável por um grupo. Em ambos concluiu-se que houve bastante dificuldade em realizar trabalho colaborativo. Os alunos não demonstraram espírito democrático, uma vez que não souberam dialogar e distribuir tarefas. Todos queriam fazer tudo e ao mesmo tempo que outro colega estava a executar a mesma tarefa. Além disso, notou-se alguma dificuldade em partilhar materiais com os colegas.</p> <p>Trabalhar em grupo facilita a construção de aprendizagens, uma vez que a opinião, a experiência e os conhecimentos do professor e dos restantes alunos ajudará na compreensão de determinados conteúdos (Lufi, 1976). Além disso, podemos afirmar que “o trabalho em equipa tem uma influência benéfica sobre aqueles cuja socialização oferece maiores dificuldades” (Salgado, s.a., p.29), visto que promove o diálogo intra e intergruppal. Neste sentido, pode também falar-se em educação para a cidadania, uma vez que esta prevê que a escola crie indivíduos autónomos, solidários e capazes de exercer os seus direitos e deveres a partir do diálogo e respeito pelo outro. Assim,</p>	<p>A tarefa é árdua, permanente e diária. Nesta etapa, entra o trabalho desenvolvido pelas estagiárias Marlene Gomes e Sara Silva. Estas, antes de “assumirem” a turma, inteiraram-se das características individuais, dos interesses de cada aluno e das características do meio envolvente. A partir deste trabalho, implementaram dinâmicas pedagógicas que, como elas próprias referem, levaram à exteriorização de diferentes atitudes por parte dos estudantes. Aplicaram ainda diferentes estratégias e estímulos na tentativa permanente de moldar e transformar o comportamento inadequado de alguns alunos. Estas dinâmicas selecionadas, por um lado, geraram conflitos em algumas situações, mas por outro conduziram à compreensão de outros modos de saber estar e de aprender.</p>
	<p>Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, no âmbito curricular, sabendo que as boas práticas dependem da qualidade do desenho (planificação) e do processo (estratégias) siga a planificação resultante de um trabalho de grupo docente do Agrupamento de escolas, planificando as aulas diárias com rigor e eficácia. Para o efeito, organize o ensino de acordo com os modelos científico-pedagógicos mais adequados e recorra a estratégias distintas e experimentais sempre que estas se revelam pertinentes e adequadas. Afine estratégias e otimize os recursos no sentido de estimular todos os alunos para a construção de uma confiança e reconhecimento das suas conquistas pedagógicas, de modo a alcançar bons resultados nas aprendizagens. Deste modo, espere formar alunos responsáveis, autónomos e pro-ativos. Procure, em suma, deter uma posição orientadora e mediadora das aprendizagens.</p>

<p>desenvolvem também o espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (DGE, 2013).</p> <p>Posto isto, a diade decidiu realizar mais atividades em grupo. No entanto, não surtiu o efeito desejado e, sempre que eram criados grupos era bastante difícil manter a turma calma e atenta. Assim, foi necessária uma reflexão sobre esta problemática. Concluiu-se que era essencial alterar a estratégia. O par pedagógico decidiu promover o trabalho em pares, para, gradualmente poder aumentar o número de elementos do grupo. É de salientar que até ao momento este trabalho tem sido desenvolvido, mas ainda se verifica que os alunos têm dificuldade em trabalhar em grupo, fazendo-o de uma forma individualizada. Pode afirmar-se que em alguns casos (F., E., D., L.R., R., T. e A.) já houve melhorias, mas considera-se que ainda não foram suficientes para proceder à evolução proposta.</p> <p>De uma forma geral, pretende-se demonstrar que um professor deve ser flexível nas suas práticas, de acordo com a turma com que trabalha. Neste caso, a diade está consciencializada para a importância dos trabalhos grupo. No entanto, tendo em conta as características da turma, foi necessário recorrer a outras estratégias para que se possam, futuramente, realizá-los.</p>	<p>Referências bibliográficas</p>
---	--

	<p>Fosnot, C. (1996). <i>Construtivismo e Educação</i>. Lisboa: Instituto Piaget.</p> <p>Herdadeiro, R. & Silva, A. (2008). <i>Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes</i>. Brasil: Universidade de Santa Catarina.</p> <p>Luft, J. (1976). <i>Introdução à dinâmica de grupos</i>. Lisboa: Moraes Editores.</p> <p>Reis, P. (2011). <i>Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente</i>. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.</p> <p>Salgado, A. (s.a.). <i>O Trabalho de Grupo e a Adaptação da Escola ao Aluno</i>. Lisboa: Edição Própria.</p> <p>Solé, I., & Coll, C. (2001). <i>Os Professores e a Concepção Construtivista</i>. In I. Solé, C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, & A. Zabala, <i>O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica</i> (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.</p>
	Referências sitográficas

Direção Geral de Educação (2013). *Educação para a cidadania – Linhas Orientadoras* (Online). DgideMin-edu. Acessado a 30 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.dgide.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>



Anexo 2AVIII – Guião de Pré-Observação



GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: <u>EB1 de Santegãos</u>	
Orientador(a) Cooperante: <u>Manuel António Pinto</u>	Turma/Ano: <u>1ªA</u>
Díade: <u>Marlene Gomes e Sara Silva</u>	
Estagiária(o) observada(o): <u>Marlene Gomes</u>	
Data de observação: <u>2015/01/14</u>	

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

A reflexão conduz os professores a olharem criticamente as suas práticas levando os mesmos a refletir sobre “o conteúdo a ensinar, sobre as suas próprias práticas e sobre o que é o ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 6), fazendo com que este altere, por vezes, as suas conceções e crenças. *práticas*

Neste sentido, a atividade proposta teve por base as observações realizadas pela díade, a reflexão das práticas desenvolvidas e a planificação fornecida pelo professor cooperante.

A atividade a desenvolver para o 1º ano incidirá na área curricular de Matemática, no domínio Números e Operações, no subdomínio do Sistema de numeração decimal, sendo objetivo que os alunos percebam que os números naturais entre 11 e 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades. Incidirá ainda na área de Português, no domínio da Iniciação à Educação Literária tendo como objetivo compreender o essencial dos textos escutados.

No que respeita ao 4º ano, a atividade proposta tem como foco central a área curricular de Português, no domínio da Educação Literária e da Gramática. Relativamente ao domínio da Educação Literária pretende-se que as alunas compreendam o essencial dos textos escutados, respondendo por escrito a questões sobre o texto. No que respeita ao domínio da Gramática, pretende-se que as alunas reconheçam classes de palavras e conheçam as suas propriedades e explicitem aspetos

Bom enquadramento geral das atividades a desenvolver.

fundamentais da sua morfologia relativamente a adjetivos, pronomes e determinantes.

No que respeita ao 1º ano, as crianças entrarão na sala de aula e estará afixado um cenário no quadro. Este elemento serve como motivação para predispor as crianças para as atividades. Assim, será estabelecido um pequeno diálogo acerca deste elemento. Depois de estabelecido o diálogo, será mostrado a capa para ver se associam ao cenário. Os elementos paratextuais da obra “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec serão explorados neste momento. Assim, a capa será analisada através de questões, levando as crianças a anteciparem o conteúdo da história e ativarem os seus conhecimentos do mundo (Amor, 2006).

Posteriormente, será realizada a leitura, de forma interativa, onde a professora estagiária ao mesmo tempo que está a ler, estará a colar a imagem no cenário. A ideia da professora estagiária era a realização de um teatro de fantoches mas a existência de muitas personagens não permitia o mesmo. Tentou assim aproximar-se o mais possível do mesmo.

É de salientar, que o S. se não tiver motivado para a aprendizagem não realiza a atividade, perturbando a aula. Neste sentido, torna-se imprescindível motivar esta criança para a aprendizagem desenvolvendo estratégias diversificadas que vão ao encontro dos interesses deste aluno. Assim, na semana anterior na videoconferência estabelecida com a Escola da Torrinha, este esteve atento ao teatro de fantoches realizado pelos alunos do 1.º A. Os restantes elementos da turma também mantiveram-se atentos e entusiasmados e esse aspeto esteve refletido na avaliação realizada à atividade, mostrando ter gostado da mesma.

É fundamental que o professor inclua nas suas aulas estratégias diversificadas e motivadoras para os alunos, com vista a desenvolver diversas competências de aprendizagem (Vieira & Vieira, 2005). Tendo em conta esta afirmação, a estagiária tentou planificar a atividade, desenvolvendo estratégias diferentes das habituais, para que as crianças se sintam entusiasmadas e predispostas para aprender, construindo assim aprendizagens significativas.

Nesta fase, será dada oportunidade de serem as próprias crianças a recontarem a história. Assim, um terá que “ler” a história e dois alunos serão responsáveis pela colocação das personagens no cenário.

Mas a estratégia que utilizei não tem sido tão bem feita. Muito motivadora.

dos restantes também.

se

conta

Depois do reconto, as crianças serão questionadas sobre a história, de forma a perceberem se as ideias iniciais que tinham, corresponderam à história e se foi entendida por todos os alunos.

Mãe são só sobre o texto.
Posteriormente, será pedido a dois alunos que distribuam as fichas de trabalho sobre o texto. Estas envolvem questões de Matemática e Português. A interdisciplinaridade revela-se fundamental, uma vez que, surge como “um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre as várias disciplinas (tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 10).

É de referir que, surgiu a necessidade de desenvolver atividades que englobassem os números naturais, uma vez que, a L. e o I. demonstram muitas dificuldades em reconhecer os números. Na semana anterior, os alunos tinham de realizar operações de subtração. É de salientar que o I. evidenciava conhecimento da operação (o nome dos símbolos), no entanto, não conseguia realizar a operação pois não identificava os números. Assim, a professora estagiária sentou-se junto dele e construiu uma reta numérica de forma a que este pudesse ir apontando e contando até chegar ao número pretendido. As operações tinham de ser lidas pela professora estagiária. No entanto, depois de desenvolver algumas operações tentou que este lê-se sozinho. Além disso, teve de lhe fornecer vários lápis para que este pudesse realizar as operações e descobrir o resultado. No entanto, para colocar o resultado este tinha de recorrer à reta desenhada anteriormente, continuando a evidenciar muitas dificuldades. A L. evidencia dificuldades em identificar os números sendo esse aspeto visível na ficha de avaliação ^{sumativa} de Matemática e nas atividades desenvolvidas na semana anterior. Os mesmos alunos demonstraram ainda dificuldades em perceber a dezena. Assim, surge a necessidade de desenvolver atividades que envolvam números para que estes comecem a associar o número à sua representação gráfica. Assim, para que estes consigam realizar a tarefa de forma mais autónoma, será fornecido um colar de contas com os números desenhados nas contas. É imprescindível que o professor tenha em atenção nas suas práticas, a diversidade de alunos que tem dentro da sua sala e ter conhecimento das suas necessidades, de forma a colmatar as mesmas.

Relativamente ao 4º ano, em todas as atividades desenvolvidas, os erros são uma constante. No entanto, este aspeto é ainda mais visível na LU. Numa atividade de audição ativa a aluna escreveu “requelamar” e “fliz”, em vez de “reclamar” e “feliz”,

Deu maior ligação dos conteúdos matemáticos subtilezas aos alunos com dificuldades das suas necessidades.

lense

conceito de

Estes alunos ainda não criaram de apoio de objetos para compreender as operações aritméticas.

responder às necessidades. As necessidades não são sinónimos de dificuldade.

respetivamente. Torna-se assim imprescindível que esta aluna tenha contacto com diversos livros, que visualize as palavras e a forma como são escritas, de forma a memorizá-las. Além disso, é fundamental desenvolver atividades em que estas desenvolvam a escrita. *ortografia*

Uma vez que, não é possível a professora estagiária ler a história em voz alta, as alunas terão a possibilidade de escutar a história pela voz da professora estagiária através de uma gravação. Simultaneamente, estas estarão a acompanhar no livro de forma a visualizarem as palavras e visualizarem as ilustrações. É de salientar que, uma vez que, o 4º ano é constituído apenas por duas alunas, estas poderão permanecer na sala de aula escutando por via de fones. Neste sentido, a leitura de histórias revela-se de extrema importância para o “desenvolvimento do vocabulário e para a compreensão de conceitos, bem como para o conhecimento da linguagem escrita” (Teberosky & Colomer, 2003). *qual?*

De seguida, de forma a perceber se as alunas compreenderam o texto, é importante realizar uma ficha de leitura. Esta ficha de leitura estará projetada no computador, para que as alunas sintam necessidade de copiar as questões e respostas para ficarem registadas no seu caderno. Esta ficha será realizada através de: *questões de:* perguntas para completar espaços em branco, ordenar frases de acordo com o texto, palavras cruzadas e algumas questões de resposta curta e outras de opinião pessoal. É de salientar que as respostas serão corrigidas pela professora estagiária num momento posterior. *porquê?*

É de salientar que tanto no 1º ano como no 4º terão que ilustrar a parte da história que mais gostaram e, de seguida, será pedido a alguns alunos que explicitem a razão da sua escolha. É fundamental que o aluno justifique as suas opções, desenvolvendo assim a oralidade bem como o seu espírito crítico.

As histórias estão presentes nos dois anos de escolaridade, uma vez que, além de ser algo motivador, permite ainda o desenvolvimento de diversas capacidades, nomeadamente: desenvolver o raciocínio, a imaginação, o espírito crítico, o sentido estético e o vocabulário mas essencialmente, a leitura de obras permite que as crianças aprendam a fazer coisas com as palavras (Lomas, 2003). *estão explicadas*

Estratégia interessante

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

Frase introdutória

- A presença na turma de alunos (S. e C.) com comportamentos inadequados à sala de aula poderá constituir uma dificuldade. Assim, se as estratégias utilizadas não funcionarem, a professora estagiária alertará para a presença de um quadro de comportamento. Se mesmo assim, esta dificuldade persistir a professora estagiária atribuirá alguma função a esse aluno. *exemplo:*

*quais?
exemplo -
biquil /
retoma*

- A gestão das atividades do 1º ano poderá constituir uma dificuldade, na medida em que, os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Neste sentido, a professora estagiária estará munida com atividades extra para os mesmos. Se a professora estagiária sentir necessidade, pedirá a um desses alunos que ajude os seus colegas.

preparação complementares

- Uma outra dificuldade, será se os alunos com dificuldades não conseguirem desenvolver os exercícios autonomamente, tendo a professora estagiária de dar maior atenção a estes alunos. No entanto, a professora estagiária poderá pedir ao colega de carteira que o ajude a realizar as tarefas, enquanto dá atenção aos restantes alunos.

ajuda

- O facto de existirem no mesmo espaço dois anos de escolaridade distintos poderá constituir outra dificuldade. Na audição da história poderão não conseguir escutar a história devido ao barulho. Neste caso, estas terão oportunidade de ir escutar numa sala à parte.

*Este
aspecto
merece
maior
reflexão*

↳ fundamentação

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A estagiária considera pertinente ser observado:

- A capacidade de gerir a atividade, captando a atenção dos alunos e motivando-os para a atividade, uma vez que, há alunos demasiado inquietos, que dispersam a atenção da turma;
- O envolvimento e a satisfação dos alunos, de forma a perceber se as atividades desenvolvidas foram adequados aos interesses e necessidades dos mesmos (Laevers, 1993 cit. por Bertram & Pascal, 2009);
- O empenhamento na atividade, bem como a sensibilidade demonstrada e o acompanhamento dado a cada aluno, uma vez que a interação "entre adulto e criança é um fator crítico na eficácia da experiência de aprendizagem" (Laevers, 1993 cit. por Bertram & Pascal, 2009, p. 57);
- Se o discurso utilizado: é audível, claro e adequado;
- A capacidade de lidar com os imprevistos;
- A capacidade de gerir as atividades de dois anos de escolaridade distintos.

A apresenta aspetos muito importantes a ter em consideração no momento de observação e reflexão pós-ação que deveriam ser alvo de maior aprofundamento e explicitação.

Referências

Bibliografia pertinente

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. (J. Oliveira-Formosinho, Trad.) Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Anexo 2AIX – Planificação semanal

Instituição Cooperante	EB1 de Santeleães
Orientador(a)	Cooperante Manuel António Pinto
Diade	Mariene Gomes e Sara Silva
Estagiária(o) observada(o)	Mariene Gomes
Data de observação	2014/11/26 a 2014/11/28

Planificação

2014/11/26

Nota: As professoras estagiárias construirão atividades, de forma a que, sempre que os alunos terminarem as tarefas mais cedo que a restante turma, terem oportunidade de continuar a desenvolver competências de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início:9:00	1º ano	Atividade: "Os ovos misteriosos" (1º e 4º anos)	- Computador	Modalidade de

Comentário [S1]: Mariene, felicitó pela evolução e pelo trabalho que elaborou em termos de articulação das atividades e da escolha de estratégias e recursos motivadores. Muito bem! A sua planificação revela coerência e permite uma fácil leitura as atividades a desenvolver com os alunos do 1º ano e os alunos do 4º ano. Integrar as diversas áreas curriculares, com a exceção das Expressões. Poderia mobilizar um instrumento de recolha para a avaliação dos alunos do 1º ano.

Comentário [S2]: Talvez fosse melhor especificar no final de cada atividade o que podem propor aos alunos que terminam em primeiro e a realização das atividades propostas. Ou então, especificar aqui, de uma forma geral que tipo de atividades pensa propor aos alunos que terminem mais rápido as tarefas propostas.

<p>Fim:10:20 Duração:1:20</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária Objetivo: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Descritores de desempenho: - Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título. - Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</p> <p>Área Curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Adição Objetivo: Adicionar números naturais Descritores de desempenho: - Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. - Utilizar corretamente os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma».</p>	<p>Estratégias: A capa do livro estará projetada de forma a que as crianças fiquem predispostas e motivadas para a audição da história. Ao mesmo tempo, enquanto aguardam que os colegas chegam, começam a observar alguns pormenores presentes na ilustração. Pré-Leitura: Exploração dos elementos paratextuais da obra "Os ovos misteriosos" de Luisa Duda Soares (capa, contracapa, título e ilustrações). No momento de exploração das ilustrações da capa questionar: Quem serão as personagens desta história? Quando explorar o título, questionar: O que são ovos misteriosos? O que deve ter lá dentro? Momento de leitura: Leitura da obra feita pela professora estagiária. Quando chegar à página 6, quando se lê "Até que... craci!" parar a leitura da história e questionar: O que aconteceu? Que barulho foi este? Retomar a leitura da história e quando se lê "em vez de ser um pinto é um..." e parar a leitura projetando um ovo que abre com um animal dentro e os alunos terão que dizer o que tem dentro do mesmo. Este aspeto será repetido sempre que partir outro ovo. Pós-Leitura (1º ano): A professora estagiária colocará algumas questões à turma sobre a história, tais como: Do que fala a história? Porque a galinha fugiu da capoeira? Quem são as personagens da história? Porque é que os</p>	<p>- Projetor - Obra "Os ovos misteriosos" - Galinha no ninho - Galinha para pintar (cf. anexo 1)</p>	<p>avaliação: - Avaliação formativa - Análise dos registos - Grelha de verificação da Matemática 4.º ano (cf. anexo 9)</p>
-----------------------------------	--	---	---	---

Comentário [53]: Especifique
Pode ser demasiado tempo apenas a observar os pormenores da ilustração

		<p>ovos eram de tamanhos diferentes?</p> <p>A professora estagiária relembra que na semana anterior foi abordada a árvore genealógica e as relações de parentesco. Então, os alunos serão questionados: Quais são as relações de parentesco existente entre a avestruz, o papagaio, o pinto, a serpente, o crocodilo e a galinha; a galinha com os restantes animais e a avestruz, o papagaio, o pinto, a serpente e o crocodilo entre si. Então quantos filhos teve a galinha? Quantos ovos tinha debaixo dela a chocar? E se tivesse mais um?</p> <p>Neste momento, a professora estagiária afixa no quadro uma imagem com uma galinha no ninho (preparada pela professora estagiária) onde coloca quantos ovos a galinha tinha quando começou a chocar (5 ovos + 1 ovo =). Questionar os alunos com quantos ovos ficava a galinha. A professora estagiária irá pedir ajuda às crianças para colocar os ovos na galinha. De seguida, questionar se tivesse mais 3 e mais 5? Estas operações serão escritas no quadro e as crianças registam no caderno.</p> <p>Posteriormente, será entregue a cada criança uma imagem de uma galinha (cf. anexo 1) para pintarem, no entanto, para saberem qual a cor que vão pintar em cada parte terão que realizar as adições. A professora estagiária colocará um colar de contas por cada mesa para os alunos que necessitarem para a realização das operações e para os que desejarem explorarem este material. Esta passará pelas mesas para orientar e ajudar os alunos nas</p>		
--	--	--	--	--

	<p>4º ano Área Curricular: Português Domínio: Educação Literária Objetivo: Ler e ouvir textos literários Descritores de desempenho: Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância. Objetivo: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos Descritores de desempenho: Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões</p>	<p>adições. No final, será projetado no quadro a galinha pintada para as crianças realizarem a sua própria correção. Diferenciação pedagógica: Se alguma criança terminar mais cedo será fornecida uma folha com o número 6, 7, 8, 9 ou 10. Assim, as crianças terão que escrever as adições possíveis de forma a que o resultado seja aquele número. A professora estagiária irá corrigir para que a criança possa colar no seu caderno.</p> <p>Pós-Leitura (4º ano): A professora estagiária colocará algumas questões à turma sobre a história, tais como: Do que fala a história? Porque a galinha fugiu da capoeira? Quem são as personagens da história? Neste momento, será pedido às alunas do 4º ano que realizem a ficha de trabalho (cf. anexo 2), que será fornecida pela professora estagiária (esta ficha contém perguntas de interpretação e de gramática). Quando terminarem a realização da ficha, a professora estagiária fornecerá a correção da ficha de trabalho.</p>	<p>- Ficha de trabalho (anexo 2)</p>	
--	--	---	--------------------------------------	--

<p>Início:10:30 Fim:10:30</p>	<p>sobre os textos.</p> <p>Domínio: Gramática Objetivo: Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspectos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático Descritores de desempenho: - Fazer variar os nomes em grau</p> <p>Objetivo: Reconhecer classes de palavras Descritores de desempenho: - Integrar as palavras nas classes a que pertencem</p>			
<p>Início:10:30 Fim:11:00</p>	<p>1.º ano</p>	<p>Rotina do lanche</p>	<p>Intervalo</p>	<p>Atividade: A avestruz comilona (1º ano)</p>

<p>Início:11:00 Fim:12:30 Duração:1:30</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. Descritores de desempenho: - Discriminar pares mínimos - Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal)</p>	<p>Estratégias: Apresentação da atividade através de um avatar (galinha) utilizando o programa Voki. A galinha irá dizer que precisa de ajuda pois a sua filha avestruz andou a comer sílabas e agora precisa de ajuda para completar as palavras. Será fornecido a cada aluno uma folha com várias palavras sem alguma sílaba e respetiva imagem (cf. anexo 3). As crianças assim saberão qual a palavra de que se trata. As primeiras palavras serão feitas em conjunto para que as crianças compreendam melhor o exercício e para que a professora estagiária verifique os alunos que têm mais dificuldade na sua realização. Depois, será deixado que os alunos realizem as restantes palavras autonomamente. A professora estagiária estará a ajudá-los, circulando pela sala. No fim, será projetado a correção das palavras no quadro. Posteriormente, serão dados cartões com sílabas a cada par e os alunos tentarão construir palavras com duas sílabas. Inicialmente, a professora estagiária exemplificará no quadro o que devem fazer, formando algumas palavras. Depois devem registar numa folha branca as palavras que encontrarem. A professora estagiária circulará pela sala para perceber se as crianças estão a conseguir realizar a tarefa. No fim, serão apenas escritas algumas palavras no quadro. Num intervalo, a professora estagiária corrigirá o que foi escrito pelas crianças e depois entregará a cada uma para colarem a folha de registo corrigida no caderno.</p>	<p>- Computador - Projetor - Folha com várias palavras e respetivas imagens (cf. anexo 3)</p>
---	---	---	---

	<p>4º ano Área Curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Objetivo: Resolver problemas Descritores de desempenho: - Resolver problemas de vários passos envolvendo números racionais em diferentes representações e as quatro operações</p>	<p>Atividade: Às compras para a Galinha dos ovos misteriosos (4º ano) Estratégias: Será colocado um computador na mesa das alunas do 4º ano. Estará um avatar da galinha que lhes pedirá ajuda para ir às compras pois a sua filha avestruz come muito e já não tem comida para lhe dar. Serão fornecidas várias moedas em papel a estas crianças. No computador estarão projetados alguns exercícios que terão de resolver para estas saberem quanto dinheiro irão precisar de levar para o supermercado e se o dinheiro que a galinha tem é suficiente. As alunas devem responder no caderno. As soluções serão fornecidas, em papel, pela professora quando resolverem os exercícios para que possam colar no caderno e ficarem com um registro daquilo que fizeram.</p>	<p>- Computador - Moedas</p>
<p>Início: 12:30 Fim: 14:00</p>	Almoço		
<p>1º ano Área Curricular: Estudo do Meio Bloco 2 — A descoberta dos outros e das instituições A sua escola Objetivo: A sua classe</p>	<p>Atividade: Um fio, um dever (1º e 4º anos) Estratégias: A sala estará disposta de forma a que os alunos consigam sentar-se no chão. Será pedido às crianças que entrem calmamente e que se sentem no chão de forma a formar uma roda. No centro da roda estará um novelo de lã. A professora estagiária lê um excerto do texto:</p>	<p>- Livro "Os ovos misteriosos" - Novelo de lã - Contrato (cf. anexo 4)</p>	

Comentário (54): Faltava algum descritor referente ao dinheiro

	<p>Descritores de desempenho: - conhecer as regras de funcionamento</p> <p>4º ano Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivo: Ler em voz alta palavras e textos</p> <p>Descritores de desempenho: Ler um texto com articulação e entoação corretas</p>	<p>“- Olhem a minha ninhada! – mostrava ela às galinhas do mato. – É tão variada, é tão engraçada. - Trata só do teu pinto. Não liguês aos outros bichos – aconselhava a perdiz.”</p> <p>Será estabelecido um pequeno diálogo com as crianças sobre o que a perdiz disse: se estava correto, como se sentiam os animais se a galinha fizesse o que a perdiz dissesse. Perguntar se conhecem alguma história ou filme que tenham visualizado em que a mãe não quis saber do filho por ele ser diferente.</p> <p>Sallentar que todas as crianças têm direito a ter uma família e ser tratadas com amor. As crianças também têm direito a frequentar a escola mas também têm deveres a cumprir. Quais são os deveres que as crianças têm de cumprir na escola?</p> <p>Será feito um jogo em que uma criança está com o novelo e diz um dever e depois passa o novelo para outro que diz outro dever mas segura numa ponta de fio de lã e assim sucessivamente até construirmos a teia. Será este o mote para a atividade seguinte: tal como já sabem, um dos deveres é o cumprimento das regras da sala de aula. Achar que têm cumprido? Então a professora estagiária menciona que pensou que, uma vez que, o cumprimento das regras é um assunto de extrema relevância a que eles se responsabilizam a cumprir, têm de assinar um contrato, tal como os adultos fazem quando tratam de algum assunto importante. É questionado os</p>	
--	--	--	--

<p>Início: 15:35 Fim: 15:50 Duração: 00:15</p>		<p>alunos se sabem o que é um contrato, para que serve e a sua importância. No fim deste diálogo será pedido às alunas do 4.º ano para lerem o contrato (cf. anexo 4). O texto do contrato será construído com a colaboração dos alunos e, posteriormente, assinado por todos. Por fim, a professora estagiária informa os alunos que irá guardar os contratos num local muito seguro e que agora eles têm de cumprir as regras porque está assinado, porque é importante cumprir o prometido e porque são crianças responsáveis que percebem a razão pela qual devem respeitar as regras. É ainda salientado que se tiverem comportamentos adequados durante toda a semana receberão um diploma de bom comportamento para mostrar aos pais.</p> <p>Avaliação do comportamento: Será pedido a um elemento da turma para se dirigir à tabela para ser o ajudante da professora. De seguida, questionar as crianças sobre o seu comportamento (se cumpriu as regras, se não cumpriu ou se cumpriu apenas algumas), refletindo sobre qual das bolas deve ser atribuída (bola verde – cumpriu as regras; bola amarela – cumpriu algumas regras; bola vermelha – não cumpriu a maior parte das regras). De seguida, será questionada a turma se concorda com a cor atribuída e, caso não concordem, tem de explicar a razão. Em conjunto, será definido a cor atribuída.</p>	<p>- Quadro do comportamento - Círculos verdes, amarelos e vermelhos</p>	
<p>Início: 15:50 Fim: 16:00 Duração: 00:10</p>				

9

	Rotina do lanche		
--	------------------	--	--

Anexos 2 – Tipo B

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

março

2015