

Agradecimentos

O presente relatório representa a conclusão e simultaneamente o início de mais um período importante na minha vida. Foi um percurso recheado de desafios e obstáculos que foram possíveis de ultrapassar pelo trabalho, pelo esforço, pela dedicação e pelo apoio de algumas pessoas, a quem quero expressar o meu sincero agradecimento.

À Professora Doutora Ana Forte pela disponibilidade, pela partilha de saberes e pelo apoio na orientação deste documento.

À Professora Conceição por ter sido uma orientadora cooperante no verdadeiro sentido da palavra, por acreditar em mim, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela confiança e por me incentivar a experimentar e a correr riscos.

Ao Fábio, o meu par de formação, pelo diálogo, pela calma, pelo apoio e sobretudo pelo companheirismo neste percurso sinuoso, repleto de dificuldades e incertezas.

À Mariana e à Beatriz pelos momentos de partilha, pelos risos e pelas canções.

A todas as pessoas dos dois contextos educativos que generosamente me acolheram e ajudaram a superar os obstáculos que surgiram.

Aos meus pais, M^a Alice Moreira e Virgílio Junqueira, pelo apoio ao longo de todo o percurso formativo, pela paciência e pelo encorajamento.

Ao meu namorado, Ricardo Barbosa, por tudo o que significou neste percurso, pelo apoio, por me dar força, pela paciência e pelo carinho.

Aos meus amigos e à minha família pelas palavras de força e de incentivo, que me ajudaram a ver para além das dificuldades do momento.

Às crianças pela alegria e pela força que me deram todos os dias mesmo sem saberem, pelos sorrisos e pelos abraços. Agradeço-lhes ainda por me terem feito crescer e por me fazerem acreditar que se quiser posso ajudar a tornar o mundo um lugar melhor para brincar e aprender.

Resumo

O presente relatório de qualificação profissional, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como intenção evidenciar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da estudante nos níveis educativos já referenciados, enquanto docente generalista.

Este documento apresenta uma análise crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido pela discente ao longo do período de estágio, que teve como objetivo a sua responsabilização e autonomia progressiva pela ação docente. No sentido de desenvolver uma ação dotada de intencionalidade, a prática da estudante sustentou-se no quadro teórico-conceitual construído ao longo do seu percurso formativo, nos normativos legais em vigor, nas características dos contextos educativos em que a discente interveio e nos conhecimentos sobre cada criança/aluno.

Importa ainda enfatizar a metodologia de investigação-ação, na qual a estudante fundamentou a sua práxis e desenvolveu os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. A utilização desta metodologia e as estratégias e instrumentos formativos adotados nos dois níveis educativos fomentaram a transformação e a melhoria da prática educativa, através do desenvolvimento de competências reflexivas, investigativas e de questionamento. Este crescimento promoveu simultaneamente o desenvolvimento da estudante enquanto processo contínuo e a construção de aprendizagens por parte das crianças e alunos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; Docente Generalista; Desenvolvimento Profissional; Investigação-ação.

Abstract

This professional qualification report, produced within the ambit of the curricular unit of Supervised Pedagogic Practice, which is part of the syllabus of the professional master's degree in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, is intended to highlight the development of personal and professional skills by the student in the educational levels already referenced, as generalist teacher.

This paper presents a critical and reflective analysis of the work developed by the student during the internship period, which was aimed at progressive autonomy and accountability by the teaching practice. To develop an action endowed with intentionality, the practice of the student sustained itself on a conceptual-theoretical framework, built during her formative path, the legal regulations in force, the characteristics of the educational contexts in which the student intervened and in the knowledge about each child / student.

It is also important to emphasize the methodology of research-action, which based the student's practice and which was used to developed the processes of observation, planning, action, evaluation and reflection. The use of this methodology and the strategies and formative instruments adopted in the two levels of education has fostered the transformation and improvement of the educational practice, through the development of reflective, investigative and questioning skills. This growth simultaneously promoted the development of the student, as an ongoing process, and the construction of learning by children and students.

Keywords: Pre-school and 1st cycle of basic education; Generalist Teacher, Professional Development, Research-action.

ÍNDICE

LISTA DE QUADROS.....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VII
LISTA DE ABREVIações.....	VIII
LISTA DE ANEXOS.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL.....	3
1.1 O 1.º Ciclo do Ensino Básico no Sistema Educativo Português.....	3
1.2 O Currículo do Ensino Básico e o professor gestor do currículo.....	4
1.2.1 A importância da integração curricular.....	5
1.3 O professor investigador no paradigma da investigação-ação.....	7
1.3.1 A espiral de ciclos da investigação-ação numa perspetiva construtivista e socioconstrutivista.....	8
1.3.2 O trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional.....	21
1.3.3 A avaliação das aprendizagens.....	23
CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO.....	27
2.1 Caracterização do contexto institucional.....	27
2.2 Caracterização da instituição de estágio.....	28
2.3 Caracterização do ambiente educativo.....	30
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO.....	33
3.1 Organização da prática pedagógica.....	33
3.2. A metodologia de investigação-ação na intervenção educativa.....	34
3.2.1 Observar.....	34
3.2.2 Planificar.....	40
3.2.3 Agir.....	48
3.2.4 Avaliar as aprendizagens.....	62
3.2.5 Refletir.....	64
METARREFLEXÃO.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Áreas curriculares lecionadas pela estudante	57
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Rede de integração curricular.....	58
--	----

LISTA DE ABREVIATÓES

1.º CEB	-	1.º Ciclo do Ensino Básico
AEAN	-	Agrupamento de Escolas António Nobre
Art.º	-	Artigo
CAF	-	Componente de Apoio à Família
CAP	-	Comissão Administrativa Provisória
CAP.	-	Capítulo
CMP	-	Câmara Municipal do Porto
ME	-	Ministério da Educação
MEC	-	Ministério da Educação e Ciência
NEE	-	Necessidades Educativas Especiais
PE	-	Projeto Educativo
PEAN	-	Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre
PENN	-	Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni
PNL	-	Plano Nacional de Leitura
UC	-	Unidade Curricular
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Relatório de qualificação profissional na Educação Pré-Escolar em formato digital

Anexo 2 tipo A

Anexo 2-A-I – Organograma da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento

Anexo 2-A-II – Análise do conteúdo das questões colocadas ao coordenador de departamento

Anexo 2-A-III – Grelha de Observação

Anexo 2-A-IV – Organograma da Escola Básica de Montebello

Anexo 2-A-V – Grelha de observação

Anexo 2-A-VI – Grelha de observação reformulada

Anexo 2-A-VII – Exemplar de um guião de pré-observação (5 de dezembro)

Anexo 2-A-VIII – Planificação semanal realizada pela díade de formação em colaboração com outro par de formação, no Centro Escolar das Antas

Anexo 2-A-IX – Exemplar de uma planificação semanal (5 a 7 de dezembro)

Anexo 2-A-X – Exemplar de uma narrativa semanal (5 a 7 de dezembro)

Anexo 2-A-XI – Exemplar de grelha de avaliação baseada nos registos de avaliação individual

Anexo 2-A-XII – Grelha de avaliação semanal de participação

Anexo 2-A-XIII – Grelha de avaliação semanal de comportamento

Anexo 2-A-XIV – Exemplar de grelha de avaliação (Português)

Anexo 2-A-XV – Exemplar de grelha de autoavaliação dos alunos

Anexo 2-A-XVI – Exemplar de uma narrativa colaborativa (6 de dezembro)

Anexos 2 tipo B

Anexo 2-B-I – Grelhas de avaliação

Anexo 2-B-I-a – Grelhas de avaliação de Português

Anexo 2-B-I-b – Grelhas de avaliação de Matemática

Anexo 2-B-I-c – Grelhas de avaliação de Estudo do Meio

Anexo 2-B-I- d – Grelhas de avaliação de Expressões Artísticas e Físico-Motora

Anexo 2-B-I-e – Grelhas de avaliação baseadas nos registos de avaliação individual

Anexo 2-B-I-f - Grelhas de avaliação semanal de participação

Anexo 2-B-I-g - Grelha de avaliação semanal de comportamento

Anexo 2-B-II – Grelha de observação qualitativa

Anexo 2-B-III – Narrativas semanais/ Reflexões críticas

Anexo 2-B-III-a – Narrativa semanal de 3 e 4 de outubro

Anexo 2-B-III-b – Narrativa de 10 de outubro

Anexo 2-B-III-c – Narrativa de 11 e 12 de outubro

Anexo 2-B-III-d – Narrativa semanal de 17 a 19 de outubro

Anexo 2-B-III-e – Narrativa semanal de 24 a 26 de outubro

Anexo 2-B-III-f – Narrativa semanal de 31 de outubro e 2 de novembro

Anexo 2-B-III-g – Narrativa semanal de 7 a 9 de novembro

Anexo 2-B-III-h – Narrativa semanal de 14 a 16 de novembro

Anexo 2-B-III-i – Narrativa semanal de 21 a 23 de novembro

Anexo 2-B-III-j – Narrativa semanal de 28 a 30 de novembro

Anexo 2-B-III-k – Narrativa semanal de 5 a 7 de dezembro

Anexo 2-B-III-l – Narrativa semanal de 12 a 14 de dezembro

Anexo 2-B-III-m – Reflexão escrita individual de 10 de janeiro

Anexo 2-B-IV – Guiões de pré-observação

Anexo 2-B-IV-a – Guião de pré-observação de 25 de outubro

Anexo 2-B-IV-b – Guião de pré-observação de 7 de novembro

Anexo 2-B-IV-c – Guião de pré-observação de 22 de novembro

Anexo 2-B-IV-d – Guião de pré-observação de 5 de dezembro

Anexo 2-B-IV-e – Guião de pré-observação de 10 de janeiro

Anexo 2-B-V – Roteiro das atividades de 12 e 13 de dezembro

Anexo 2-B-VI – Planificações

Anexo 2-B-VI-a – Planificação semanal de 8 a 12 de outubro

Anexo 2-B-VI-b – Planificação semanal de 21 a 23 de novembro

Anexo 2-B-VI-c – Planificação semanal de 5 a 7 de dezembro

Anexo 2-B-VI-d – Planificação semanal de 12 e 13 de dezembro

Anexo 2-B-VI-e – Planificação semanal de 9 e 10 de janeiro

Anexo 2-B-VI-f – Plano diário de 18 de janeiro

Anexo 2-B-VI-g – Plano de atividade de 25 de outubro

Anexo 2-B-VI-h – Plano diário de 7 de novembro

Anexo 2-B-VII – Fotografia do cartaz acerca do património de Portugal

Anexo 2-B-VIII – Narrativas colaborativas

Anexo 2-B-VIII-a – Narrativa colaborativa de 19 de outubro

Anexo 2-B-VIII-b – Narrativa colaborativa de 28 de novembro

Anexo 2-B-VIII-c – Narrativa colaborativa de 6 de dezembro

Anexo 2-B-VIII-d – Narrativa colaborativa de 16 de janeiro

INTRODUÇÃO

O presente relatório destina-se à obtenção da qualificação profissional conducente ao grau de Mestre, na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, de modo a demonstrar e a refletir as competências desenvolvidas pela discente acerca do seu desenvolvimento profissional. Os principais objetivos desta UC dizem respeito à mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, à mobilização de competências disciplinares, pedagógicas e investigativas relevantes para a intervenção pedagógica, à problematização de teorias e práticas da educação para um agir intencional e ao desenvolvimento de uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa (Forte, 2012). Este documento inclui ainda, na contracapa, o relatório referente à Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 1).

Este relatório evidencia assim o trabalho da estudante em dois momentos distintos, nas valências do Pré-Escolar e do 1º CEB. Desde já, importa destacar que, com o objetivo de transformar e melhorar a sua prática, a estudante procurou ter uma atitude reflexiva, crítica, investigativa e indagadora, sustentando a sua intervenção na metodologia de investigação-ação.

A UC de Prática Pedagógica Supervisionada incluiu aulas teórico-práticas, seminários, orientação tutorial e estágio, sendo que o último mencionado se constitui no «momento privilegiado [...] de aprendizagem, da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas» (Decreto-Lei n.º43/2007). É neste sentido que há uma explanação prioritária do desenvolvimento da estudante proporcionado aquando do estágio, sendo aliado a outras ocasiões que também incentivaram um saber educacional.

O estágio, realizado em díade de formação, teve a duração total de 420 horas, ou seja, 210 horas desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar e 210 horas que decorreram no contexto de 1º CEB. A intervenção ocorreu em três dias semanais, num horário de cinco horas diárias.

O estágio em Educação Pré-Escolar decorreu entre 7 de março e 22 de junho de 2012, no Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde, do Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. A estudante integrou-se num grupo heterógeno de 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

No que se refere à prática pedagógica no ensino do 1º CEB, esta desenvolveu-se na turma do 2º/3ºA da Escola Básica de Montebello, pertencente ao Agrupamento de

Escolas António Nobre. A turma era constituída por 26 alunos inscritos em dois anos de escolaridade, havendo cinco alunos inscritos no 2º ano e vinte e um a frequentar o 3º ano. O estágio decorreu entre 3 de outubro de 2012 e 18 de janeiro de 2013.

O relatório está estruturado em três capítulos e uma metarreflexão.

No primeiro capítulo exploram-se os pressupostos teóricos, conceituais e legais, que permitiram sustentar a ação da estudante em contexto pedagógico. Neste sentido, a discente apoiou-se em autores de referência e em literatura especializada na área de intervenção.

O segundo capítulo contempla uma caracterização da instituição de estágio e do ambiente educativo onde se desenvolveu a prática educativa. Assim sendo, encontram-se exploradas algumas linhas gerais do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre (PEAN), a história do centro de estágio, a caracterização da turma que a estudante integrou, a caracterização do espaço da sala de aula, os projetos em que a turma participou e com os quais a estudante cooperou, a cultura da família dos alunos, entre outros.

No que se refere ao terceiro capítulo, apresentam-se reflexivamente algumas atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, que contribuíram para a construção de aprendizagens quer por parte dos alunos da turma, quer por parte da estudante. Partindo dos pressupostos teóricos anteriormente explorados e tendo por base a espiral de ciclos da metodologia da investigação, a estudante recorre a situações vivenciadas ao longo da sua ação, ilustrativas do seu desenvolvimento formativo e da melhoria e transformação das práticas.

Posteriormente encontra-se uma metarreflexão acerca das aprendizagens construídas pela discente em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto do 1ºCEB, que fomentaram o desenvolvimento profissional. Assim sendo, a estudante fundamentou a sua metareflexão nos objetivos da UC e nos perfis geral e específico do desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB.

Seguidamente apresentam-se as referências bibliográficas que serviram de suporte para o desenvolvimento da Prática Pedagógica Supervisionada e para a elaboração do presente documento.

Por último, encontram-se anexados diversos documentos e estratégias utilizados pela discente, que fundamentam as ilações feitas e que foram imprescindíveis para o crescimento pessoal e profissional da estudante. O anexo 1 refere-se ao relatório de qualificação profissional acerca da Educação Pré-escolar e os seguintes referem-se ao desenvolvimento da estudante no 1º CEB (Anexos 2). Estes últimos apresentam-se em formato de papel (Anexos 2 tipo A), encontrando-se a sua totalidade em formato digital (Anexos 2 tipo B).

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

O primeiro capítulo do presente relatório apresenta o quadro teórico-concetual que fundamentou a Prática Pedagógica Supervisionada da estudante no contexto de 1.º CEB e que sustentou o seu desenvolvimento profissional. Assim, ao longo deste capítulo, os conceitos explorados serão analisados tendo em consideração os normativos legais, emanados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), sobre os quais o profissional de educação deve orientar a sua prática.

Sendo que o trabalho desenvolvido pela formanda assentou na metodologia de investigação-ação, considerou-se fundamental explorar este conceito, bem como a espiral de ciclos integrada nesta metodologia, a partir da qual o docente deve construir a sua práxis, sendo estes conceitos cruzados com outros considerados relevantes.

Este capítulo constitui-se, portanto, a base que sustenta os restantes capítulos do presente relatório.

1.1 O 1.º Ciclo do Ensino Básico no Sistema Educativo Português

Nos termos da Constituição da República, «todos os portugueses têm direito à educação e à cultura» (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Art.º 2º, Ponto 1), portanto, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, as escolas surgem como estabelecimentos cuja função principal é a de «dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades [e] integrar-se activamente na sociedade». Perante esta definição de escola, o professor «assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa» (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II, Ponto 2).

No que diz respeito ao ensino básico, este apresenta-se como universal, obrigatório e gratuito, e compreende três ciclos sequenciais, que devem acontecer de forma articulada e complementar. Assim, cada ciclo deve aprofundar o anterior, constituindo-se numa unidade global. Importa destacar o 1.º CEB, no qual se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada, considerado globalizante e da responsabilidade de um único professor (Lei n.º 49/2005), em que se procura «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares» (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Cap. II, Secção I, Art.º 5.º, Ponto 1). Neste sentido, o professor deverá desenvolver o currículo pela mobilização e integração dos conhecimentos científicos das diversas áreas curriculares que o compõem e das competências necessárias à promoção de aprendizagens

curriculares, por parte dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001). Considerando o que já foi referido, importa explorar de seguida a matriz curricular do 1º CEB, bem como outros documentos orientadores da ação docente e o papel do profissional de educação como gestor do currículo.

1.2 O Currículo do Ensino Básico e o professor gestor do currículo

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Cap. I, Art.º 2.º, Ponto 1), «entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação de desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo». A concretização do currículo acontece nos planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares previstas pelo MEC; todavia, na promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do sucesso dos alunos é fundamental que o docente adeque as estratégias de conceção e o desenvolvimento do currículo, parte integrante dos planos de atividades presentes no projeto educativo (PE), às características da turma. Esta adequação só é possível pela autonomia pedagógica e organizativa concedida às escolas e agrupamentos (Decreto-Lei n.º 139/2012), pois «o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotado de órgãos próprios de administração e gestão» (Decreto-Lei n.º 137/2012, Art.º 6.º, Ponto 1), pelo que a autonomia concedida permite a tomada de «decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular» (Decreto-Lei n.º 137/2012, Anexo, Secção II, Cap. II, Art.º 8.º, Ponto 1). Evidencia-se, assim, o papel central do professor no que se considera “autonomia”, devendo ser um “agente” do desenvolvimento curricular, capaz de tomar decisões de operacionalização adequadas à realidade educativa da sua escola e da sala de aula (ME, 2009).

No sentido de definir princípios que permitam uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, foi concetualizado o Decreto-Lei nº 139/2012, que teve como objetivo a revisão da estrutura curricular. Segundo este documento, o professor titular de turma do 1.º CEB é responsável pelas áreas disciplinares e não disciplinares de frequência obrigatória. De acordo com a matriz curricular presente no Decreto-Lei supracitado, as áreas disciplinares são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Relativamente às áreas não disciplinares destacam-se a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania. No horário semanal de 25 horas, as áreas de Português e Matemática têm um maior destaque, estando previsto um mínimo de sete horas de trabalho semanal para cada uma destas áreas disciplinares. No que diz respeito às áreas não disciplinares ressalta a ideia de que devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas

disciplinares, devendo também incluir aprendizagens ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Os programas das áreas curriculares e as metas curriculares constituem-se documentos orientadores do desenvolvimento da ação docente. Estes devem ser perspectivados como sendo complementares, uma vez que os programas incluem os conteúdos a desenvolver pelo professor em cada área curricular, enquanto as «as metas curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou [...] por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino» (Despacho n.º 15971/2012).

Em suma, é fundamental que o docente desenvolva a sua prática educativa «de acordo com as orientações de política educativa e observando as exigências [...] das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projecto educativo da escola» (Decreto-Lei n.º 15/2007, Cap. VII, Subcapítulo I, Ponto 2, Art.º 35.º). Além disso, tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 241/2001, que define o perfil específico do professor do 1º CEB, é primordial que o docente promova «a integração de todas as vertentes do currículo» (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Ponto II, Alínea 2a), destacando-se, portanto, a importância da integração curricular, assunto explorado no ponto seguinte.

1.2.1 A importância da integração curricular

O currículo não pode ser visto como um conjunto de disciplinas desarticuladas, deve antes valorizar as experiências individuais que devem estar ligadas na aprendizagem de um saber integrado (Viana, 2007). O conhecimento escolar deve, então, ser construído de forma integrada, permitindo aproximar o conhecimento quotidiano do conhecimento científico, de modo a que os alunos não encarem o conhecimento como algo abstrato e afastado das suas próprias vidas (Alonso, 2002; Marcondes, 2002). Tal como sustenta Beane (2003), o conhecimento desenvolvido nas escolas deve implicar a sua mobilização e aplicação, possibilitando a integração das experiências curriculares nos esquemas de significação e a experimentação do processo democrático na resolução de problemas.

Importa, contudo, salientar que a integração curricular não é impeditiva da existência da estrutura curricular por disciplinas. O que importa realmente é valorizar a inter-relação entre as disciplinas (Matheus, s.a.) de modo a construir um currículo integrado, em que «os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo» (Domingos et al., s.a, citado por Leite et al., 2001, p.24). Neste âmbito surgem os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, como graus de interação forte entre as

disciplinas (Leite et al., 2001). No que diz respeito à interdisciplinaridade é ultrapassada a mera coordenação entre as disciplinas, sendo que estas se inter-relacionam de uma forma crescente, proporcionando uma visão unitária do saber (Pombo et al., 1994). As relações entre a teoria e a prática são, por isso, reforçadas, o que permite observar e analisar as situações e problemas numa perspetiva ampla e global (Alonso, 2002). A transdisciplinaridade é considerada o grau máximo de coordenação entre todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino. Neste nível, a integração é, portanto, «total o que facilita a interpretação e a compreensão das realidades em parcelamento das disciplinas» (Leite et al., 2001, p.22). Assim sendo, a transdisciplinaridade ultrapassa os saberes disciplinares, constituindo-se o limite para o qual convergem esses saberes, para que se construa um saber totalmente unificado.

Numa perspetiva fundamentada no construtivismo é reforçada a necessidade da integração curricular em todos os níveis de educação, pois considera-se que a aprendizagem não se constrói pela acumulação de conhecimentos, mas antes pela criação de numerosas e complexas relações entre os esquemas de conhecimento (Alonso, 2002). Coll (1990, citado por Alonso, 2002, p.69) preconiza esta ideia, afirmando que «a aprendizagem significativa é, por definição, uma aprendizagem globalizada, na medida em que pressupõe que o novo material de aprendizagem se relacione de uma forma substantiva e não arbitrária com os esquemas de conhecimento já construídos pelo adulto». Deste modo, uma aprendizagem será mais significativa quanto mais globalizada seja, o que permitirá a sua transferência e funcionalidade para a construção de novas aprendizagens e para resolver os problemas do quotidiano.

Sacristán (2000) defende que a integração curricular deve acontecer aquando da planificação, onde as disciplinas devem ser integradas, completando-se e ampliando-se. Então, deve superar-se as «fronteiras artificiais do conhecimento especializado e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apóiem uma aprendizagem mais integrada, para que se possa oferecer aos alunos algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos» (Sacristán, 2000, p.299). Neste sentido, pode afirmar-se que a integração curricular pretende promover a integração social e, portanto, a finalidade da utilização do conhecimento tem a ver com a capacidade para lidar com problemas e questões sociais. Esta forma de perceber o currículo e as disciplinas como sendo integrados deve ser uma das preocupações constantes e permanentes do professor, que deve apoiar-se nas suas vivências anteriores, na reflexão e na investigação.

A investigação surge assim como uma atitude fundamental para uma prática educativa de qualidade, potenciando a melhoria das práticas e a transformação profissional (Esteves, 2002).

1.3 O professor investigador no paradigma da investigação-ação

No paradigma atual da teoria crítica, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, é fundamental que o professor exerça a sua prática «apoiado na investigação» (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo II, Ponto 2, Alínea a). Assim sendo, o questionamento dos valores e a defesa de uma função emancipatória da ação educativa tornam-se atitudes fundamentais na conceção de professores como investigadores, tendo em conta os modelos de formação inicial orientados para a investigação (Esteves, 2002).

A investigação na prática pedagógica, segundo Sacristán (1983, citado por Esteves, 2002), potencia a transformação do professor, sendo a investigação-ação o tipo de investigação que melhor pode levar a esses resultados. De facto, esta metodologia distingue-se pela dinâmica entre teoria e prática, cabendo ao professor analisar a sua ação e produzir efeitos diretos sobre a prática, o que torna a investigação um guia da ação (Máximo-Esteves, 2008; Alarcão, 1998). Preconizando esta ideia, Elliott (1985, citado por Lopes da Silva, 1996, p.261) afirma que a investigação em educação caracteriza-se pela «sua finalidade de realizar os valores na prática». Neste sentido, a metodologia de investigação-ação parte do pressuposto de que um profissional é competente e capaz de formular questões emergentes e relevantes na sua prática e, por isso, capaz de identificar objetivos e prever estratégias e metodologias adequadas à prática e ao contexto educativo, o que depois se traduzirá numa melhoria do ensino (Máximo-Esteves, 2008; Marques et al., 1996; Esteves, 2002). Neste séquito, Alarcão (2001, p.6) defende que ser professor-investigador significa «ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona» sobre as práticas e os contextos onde estas decorrem. Deste modo, o questionamento sistemático sobre a prática permite que o professor compreenda as diversas situações e contextos educativos e que a sua intervenção seja sinónimo de mudança e inovação, pois não é possível a progressão da prática pedagógica apenas baseada na formação psicopedagógica.

Enfatizando esta ideia, Wood (1991, citado por Alarcão, 1998, p.116) define a investigação-ação como um processo reflexivo que «requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas perguntas encontrando soluções para a pergunta». A prática reflexiva, segundo Perrenoud (s.a., citado por Esteves, 2002), está, então, inerente à construção do perfil de um professor investigador, que em grupo ou individualmente, analisa a sua prática. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Moreira (2004), a investigação-ação constitui-se numa intensificação da prática reflexiva, combinando a investigação e a reflexão crítica com a ação pedagógica, tornando-a informada, sistemática e rigorosa. Sendo assim, Alarcão (1998), Vieira e Moreira (2011) defendem que o carácter reflexivo e de questionamento da investigação-ação, que

fomenta o desenvolvimento do formando e do supervisor, e a sua relevância na melhoria da educação e na transformação da ação educativa, tornam esta metodologia a privilegiada no âmbito da supervisão.

No âmbito da indagação introspectiva que caracteriza a investigação-ação, Kemmis e McTaggart (1988, citados por Máximo-Esteves, 2008) acrescentam a importância da colaboração. Os autores definem esta metodologia como sendo «uma forma de pesquisa colectiva auto-reflexiva levada a cabo pelos participantes numa situação social em ordem a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais e as situações em que essas práticas têm lugar» (Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Esteves, 2002, p.136). Assim, pode dizer-se que a investigação-ação tem como finalidade ajudar os professores e os grupos de professores a responderem adequadamente aos desafios e problemas da prática, tendo por base a reflexão coletiva (Altrichter et al., 1996, citados por Máximo-Esteves, 2008).

É neste sentido que vários autores (Moreira, 2004; Marques et al., 1996) consideram que a investigação-ação tem um potencial emancipatório e contribui para o desenvolvimento da autonomia do docente, promovendo no professor um posicionamento investigativo face à prática. Day (1987, citado por Vilar, 1998, p.64) preconiza também esta ideia, defendendo que a investigação-ação é uma metodologia que auxilia o professor a desenvolver o seu sentido crítico, a avaliar a sua prática «e a conquistar meios que lhe permitam uma formação permanente no seu próprio contexto de intervenção educativa». Neste sentido, Ponte (2002) considera que um bom professor tem de ser um investigador.

Em concordância com o que foi dito, pode dizer-se que a investigação-ação é concebida como um projeto de ação, relacionado com as necessidades sentidas pelos professores em situações educativas concretas. Esta metodologia caracteriza-se pelo seu carácter cíclico e, por isso, diversos autores (Latorre, 2003; Moreira, 2004; Coutinho et al., 2009; Vieira & Moreira, 2011) definem-na como uma espiral de ciclos, entre a ação e a reflexão, basilar na melhoria da prática docente.

1.3.1 A espiral de ciclos da investigação-ação numa perspectiva construtivista e socioconstrutivista

A espiral de ciclos da investigação-ação é constituída por diversas fases, que se baseiam na observação, planificação, ação e reflexão (Latorre, 2003; Vieira & Moreira, 2011; Marques et al., 1996), que decorrem num movimento circular, sendo que ao terminar um ciclo é iniciado um novo que desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva. Esta dinâmica deve-se à necessidade dos professores explorarem e analisarem conscientemente as interações que ocorrem durante esse processo, fazendo

com que os resultados da reflexão se transformem em práxis, originando novos objetos de reflexão. Nesta linha de pensamento, é fundamental que o docente desenvolva a sua prática a partir da espiral de ciclos da investigação-ação, já que a articulação entre a ação e a reflexão permitem regular a ação e fazem surtir mudanças nas práticas (Moreira, 2004).

Uma fase da espiral de ciclos da investigação-ação traduz-se na observação dos «efeitos da acção no contexto em que esta decorre» (Nunan, 1989, citado por Amaral et al., 1998, p.116). A observação irá, assim, ajudar o docente a conhecer e compreender os contextos, as pessoas nele implicadas, de uma forma particular os alunos, e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008; Trindade, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, a observação vai permitir caracterizar a situação educativa em que o docente vai agir, sendo fundamental que ocorra de modo sistemático (Trindade, 2007; Estrela, 1994).

Observar é um trabalho de interpretação, devido à dimensão subjetiva que possui e ao facto de implicar um processo permanente de mediação e interação entre o observado e o observador (Machado et al., 2011). No entanto, a observação pode conduzir a conclusões erróneas, pois, quando observa, o professor já tem um conjunto de receios e distorções provenientes de experiências anteriores e, além disso, o quotidiano na sala de aula é composto por uma série de acontecimentos complexos, que ocorrem com rapidez, o que dificulta o trabalho de observar (Arends, 1995). Então, para que a observação seja o mais objetiva e correta possível, é fundamental a utilização de estratégias de recolha e análise de informação, que vão permitir o conhecimento dos fenómenos tal como ocorrem no contexto educativo e que permitem estabelecer uma relação dialógica com a auto-observação. De entre essas estratégias de recolha de informação destacam-se a observação direta, as notas de campo e as grelhas de observação (Máximo-Esteves, 2008; Machado et al., 2011), estratégias a que a estudante recorreu na Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB e que se encontram analisadas à luz da prática no terceiro capítulo do presente relatório.

No que se refere à observação direta, Estrela (1994) considera este o único método que permite captar no momento os próprios comportamentos, sem a mediação de qualquer documento ou testemunho, sendo, por isso, um ato *in loco* e *in vivo*.

No que concerne às notas de campo, Máximo-Esteves (2008) e Amaral et al. (1998) consideram que estas incluem registos detalhados, descritivos e focalizados acerca do contexto, das pessoas, das ações e das interações que sucedem nesse preciso contexto e integram, ainda, material reflexivo que surge no decorrer das observações ou depois das suas primeiras leituras. A anotação pode acontecer tanto no momento das observações, sendo condensadas durante a aula e mais tarde expandidas, como posteriormente à observação, sendo estas anotações mais extensas, detalhadas e

refletidas. Assim, as autoras salientam a importância de o registo ocorrer o mais rapidamente possível, de modo a não se perderem os pormenores da ação.

Relativamente às grelhas de observação, Estrela (1994) considera que esta estratégia permite estruturar a observação segundo critérios definidos, incentivando uma observação mais objetiva. Neste sentido, o autor defende que as grelhas de observação são «um meio de “feedback” objetivo, que [...] requer a presença de observadores treinados» (p.57). Além disso, poderão «facilitar ao professor a tomada de consciência de si próprio em situação real [e] ser a base de uma pedagogia auto-correctiva ou de auto-aperfeiçoamento» (Estrela, 1994, p.57), contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento profissional.

A observação surge assim como uma técnica de recolha de informações sobre o processo de ensino e sobre os sujeitos nele implicados, permitindo que o profissional de educação aprenda, também, sobre o seu próprio comportamento (Trindade, 2007; Estrela, 1994). Estrela (1994) sublinha a importância da observação para que o profissional de educação intervenha em um contexto real de modo fundamentado e intencional, sendo, por isso, uma etapa importante para a ação futura e para a avaliação.

No que diz respeito às formas de observação, Trindade (2007), baseado em Estrela (1984, citado por Trindade, 2007), apresenta diversas tipologias das formas de observação, das quais importa destacar as que foram utilizadas pela estagiária em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, que serão clarificadas no terceiro capítulo. Quanto à atitude do observador destaca-se a observação participada, em que o observador participa na vida do grupo sem esquecer o seu papel de observador; e a observação intencional, se o observador tiver definidos os objetivos da observação. Relativamente ao processo de observação evidencia-se a observação sistemática, em que os comportamentos observados são objeto de registo específico; a observação armada, se as observações são registadas rapidamente; a observação desarmada, quando o registo não acontece de forma imediata; a observação contínua, que decorre de um modo continuado durante um certo período de tempo; a observação direta, quando há contacto direto com o observado; a observação indireta, quando é feita a partir de contacto indireto; e a observação naturalista, ou seja, que decorre nas circunstâncias habituais do quotidiano. No que diz respeito ao campo de observação salienta-se a observação molar, enquanto observação de carácter global; a observação molecular, focalizada num dos componentes do comportamento; a observação individual, ou seja, sobre um indivíduo; e a observação grupal, quando se observa um grupo.

Importa ainda destacar a importância da auto-observação no perfil de um profissional reflexivo e crítico. A observação é determinante no desenvolvimento profissional, na melhoria da prática pedagógica e no desenvolvimento da reflexividade

crítica (Machado et al., 2011; Trindade, 2007; Alarcão, 1998; Reis, 2010; Reis, 2011), daí Stodolsky (1997, citado por Machado et al., 2011, p.10) afirmar que «todo o método de observação deve estar acompanhado de uma concepção do que é um ensino bom e eficaz». Além disso, a observação surge associada à avaliação, quer do próprio profissional de educação quer dos alunos.

Focando na importância da observação das aulas na formação de professores, importa referir que esta se constitui num processo de interação profissional, de carácter formativo, colaborativo, promotor do pensamento reflexivo, fundamental para a melhoria das práticas e um elemento essencial da supervisão (Machado et al., 2011; Reis, 2011). Neste sentido, Reis (2011) destaca três tipos de observação de aulas. O primeiro tipo refere-se à «observação destinada a avaliar o desempenho dos professores e da escola» (Reis, 2011, p.11), a partir da qual os supervisores recolhem evidências que lhes permitem tirar conclusões, dar *feedback* ao professor em formação e estabelecer metas de desenvolvimento. O segundo tipo de observação consiste na observação de práticas interessantes, que vão ampliar os conhecimentos profissionais de quem observa e de quem é observado. Relativamente ao terceiro tipo de observação, este relaciona-se com a possibilidade de o docente em formação poder seleccionar o foco da observação, que pretende que alguém mais competente observe.

Então, no âmbito da supervisão, a observação tem como grande finalidade a avaliação, pois permite orientar os formandos no sentido desejado (Trindade, 2007).

De acordo com o que foi referido, a observação permite conhecer as pessoas e os contextos da ação docente, constituindo-se a base para a planificação. Segundo Latorre (2003), o docente deve desenvolver uma planificação da ação informada criticamente, de forma a melhorar a prática. Esta ideia é, também, preconizada por Vilar (1998, p.5), ao afirmar que «a planificação não pode ficar reduzida à formulação de uns tantos objectivos, enumeração e ordenação de determinados conteúdos programáticos, previsão de prazos de realização, etc., processos que são, aliás indevidamente, muitas vezes assumidos como se fossem a própria planificação».

De acordo com Zabalza (2000, p.47), a planificação consiste em «converter uma ideia ou um propósito num curso de acção». Preconizando esta ideia, Diogo (2010, p.64) afirma que a planificação integra um propósito, fim ou meta que se pretende alcançar e uma previsão do processo a seguir, ou seja, trata-se de «prever o modo como vai decorrer a ação que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado», tendo por base as observações anteriores e o conhecimento existente sobre o contexto. Como tal, Pacheco (2001) refere que o docente configura no plano os elementos didáticos nos quais se baseia a estrutura

do processo de ensino e aprendizagem, o que lhe permite reduzir a incerteza e insegurança.

Por outro lado, Gimeno (1988, citado por Vilar, 1998) defende que a planificação curricular não pode ser vista, somente, como a previsão de um curso de ação. Consiste, antes, na tradução de uma política educativa, em que se seleciona, ordena e modifica o próprio currículo do sistema educativo, em que os vários agentes exercem o poder e a autonomia. Neste sentido, Rey e Santamaría (1992, citados por Vilar, 1998) consideram três níveis de concretização da planificação curricular. O primeiro nível diz respeito à administração educativa, onde se decide sobre as finalidades e organização do sistema educativo e sobre as propostas curriculares para os diversos níveis educativos. O segundo nível relaciona-se com a autonomia das escolas na tomada de decisões sobre as propostas da administração educativa que vão permitir a adequação a um contexto. O terceiro nível compete às equipas docentes, que tendo por base os níveis de planificação já abordados tomam decisões para intervenções concretas. Tal como sustenta Arends (1995), cabe ao professor decidir sobre o tempo de instrução atribuída aos alunos, a constituição dos grupos e a organização de horários diários, semanais e trimestrais.

Além disso, e tal como defende Pacheco (2001), é ainda importante salientar que, durante a sua vida profissional, o docente interage, elabora e desenvolve diversos tipos de planificação. Na planificação anual é estabelecido o conteúdo geral e são selecionados os recursos a utilizar durante um longo período de tempo. A planificação trimestral constitui-se numa calendarização a médio prazo dos conteúdos programáticos, objetivos, atividades, recursos e avaliação a serem desenvolvidos, tendo por base o calendário escolar e os recursos disponíveis. Outro tipo de planificação a médio prazo é a planificação da unidade, em que se procura sequenciar as experiências que se enquadram numa determinada unidade temática. A planificação semanal permite especificar as atividades diárias, ajustando as interrupções e necessidades especiais, mantendo a continuidade e a regularidade. A curto prazo ressalta a planificação diária, que tem como finalidade a organização das estratégias de ensino, a disposição da turma e a especificação das atividades.

Assim, tendo em consideração os vários níveis de decisão e de planificação apresentados por Rey e Santamaria (1992, citados por Vilar, 1998) e por Pacheco (2001), Vilar (1998, p.5) considera primordial que o profissional desenvolva a planificação apoiado «em princípios teóricos [curriculares e pedagógico-didáticos] para, uma vez contextualizados estes princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta». Deste quadro teórico-concetual sobressaem os documentos orientadores da ação docente, no caso do 1º CEB, destacam-se os programas das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do

Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motora, as metas curriculares de Português e Matemática, as brochuras emanadas pelo Ministério da Educação (ME) e as linhas orientadoras concebidas para a Educação para a Cidadania. Tendo por base as orientações subjacentes a estes documentos e considerando que a ação decorre num contexto específico, é também fundamental que o docente transforme e modifique o «currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino» (Zabalza, 1994, p.54). Além disso, Latorre (2003) refere ainda que a planificação deve ser flexível, permitindo a adaptação aos imprevistos.

O processo de planificação engloba um conjunto de fases que, segundo Diogo (2010, p.65), se traduzem na «avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção dos objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; plano de avaliação». Segundo o mesmo autor, a primeira fase, avaliação das necessidades, consiste na consideração das diferenças entre as exigências do currículo, as necessidades de desenvolvimento, as necessidades individualizadas e o ponto em que se encontra a ação. A segunda fase consiste na análise da situação de todos os aspetos relacionados com o trabalho que se vai desenvolver, sendo, nesta fase, um imperativo recolher informação sobre os alunos e respetivas famílias, sobre a escola e sobre a comunidade, de forma a adequar as linhas curriculares gerais às características da situação. Depois, importa estabelecer prioridades, ou seja, determinar o que é prioritário e o que tem um papel secundário no processo didático. Posteriormente, numa terceira fase, importa definir os objetivos do processo, que servem como orientação clara acerca do delineamento dos planos de ensino. A quarta fase diz respeito ao tratamento dos conteúdos, ou seja, o que se deve ensinar, nomeadamente conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Depois é necessário organizar as estratégias de ensino e aprendizagem, sendo que a estratégia define-se como «o *design* global da via a seguir para atingir os fins que se tem em vista, ou, dito de outro modo, as grandes linhas orientadoras da ação. As estratégias concretizam-se através de uma metodologia, servida por um conjunto de atividades» (Diogo, 2010, p.91). É, então, fundamental que as estratégias e metodologias se adequem às características dos alunos, sejam motivadoras e adequadas à consecução dos objetivos estabelecidos e à exploração dos conteúdos selecionados, o que torna evidente a necessidade de recorrer a diversos recursos e materiais didáticos. Por último, torna-se fundamental definir os termos da avaliação dos processos e dos resultados obtidos (Diogo, 2010). A avaliação considera-se um ponto-chave no ensino, portanto, um profissional competente deverá proceder a boas avaliações, contando com um leque variado de técnicas que o auxiliarão neste processo (Zabalza, 2000). Considerando a

importância da avaliação para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, este assunto será retomado mais adiante, no presente capítulo, com maior profundidade.

Máximo-Esteves (2008) associa a planificação à investigação, considerando o planejar como um processo que implica a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e sobre a experiência de terceiros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão do profissional sobre o que mudar ou conservar nas suas práticas. A planificação constitui-se, assim, o ponto de partida para a ação propriamente dita, momento da ação pedagógica explorado de seguida.

A ação ou o agir é a fase posterior à planificação e consiste no desenvolvimento da planificação (Latorre, 2003; Alarcão, 1998). A ação deve ser intencional e estrategicamente desenvolvida e deve introduzir alterações na situação inicial, que depois devem ser analisadas. O agir implica pesquisa no terreno, na procura de padrões e discrepâncias que emergem da prática docente,

mediante a observação e o registo do modo como os alunos aprendem, do tipo de conteúdos de aprendizagem selecionados, das estratégias didáticas utilizadas. Através destas ações de pesquisa, as questões iniciais vão-se elaborando e clarificando cada vez mais. A confiança e a responsabilidade ética são os esteios em que as ações se apoiam (Máximo-Esteves, 2008).

O ensino conta com um vasto leque de perspetivas e teorias que orientam a ação do professor, sem a determinar, visto que a ação deve integrar elementos imprevistos e está sujeita a decisões que podem ou não ser da responsabilidade do professor (Coll et al., 2001). De entre essas perspetivas sobressai o construtivismo, que rompeu com as perspetivas comportamentalistas que tanto tempo vigoraram, em que o conhecimento era considerado adquirido e transmissível (Arends, 1995).

De acordo com a perspetiva construtivista, e sublinhando Sá-Chaves (2002), a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, que só acontece quando se consegue fazer uma representação pessoal sobre um determinado objeto real ou sobre um conteúdo que se vai aprender. Embora a aprendizagem seja uma construção pessoal, em que os alunos são os principais responsáveis pela sua própria aprendizagem, há outros sujeitos que intervêm neste processo, de uma forma particular o professor pelo apoio que dá ao aluno. Nesta linha de pensamento, emerge o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) desenvolvido por Vygotsky (1979, citado por Coll et al., 2001), que se traduz na «distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, actuando independentemente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente» (Vygotsky, 1979, citado por Coll et al., 2001, p.124). Assim, é fundamental que o docente ajude o aluno de modo a que este consiga realizar a mesma tarefa mais tarde, autonomamente (Coll et al., 2001; Maia, 2008).

Naturalmente, a conceção acerca da adequação da ajuda remete para o conceito de diferenciação pedagógica, em relevo no Decreto-Lei n.º 240/2001, que enfatiza a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, no sentido de conduzir ao sucesso e à realização de cada aluno. Valorizando a heterogeneidade e a diversidade dos alunos, a diferenciação pedagógica permite responder ao princípio do direito de todos à aprendizagem (Santos, 2009; Oliveira-Formosinho, 2007), o que vai ao encontro do modelo educativo de inclusão, que deve sustentar a prática pedagógica do professor (Ferreira, 2007). Deste modo, o construtivismo surge como uma perspetiva que permite respeitar e atender às diferenças intelectuais dos alunos incentivando, portanto, a diferenciação pedagógica (Carraro & Andrade, 2009).

Importa, ainda, salientar que a cooperação entre os alunos também pode constituir-se numa base importante para desenvolver a ZDP e para que a criança consiga progredir na aprendizagem (Coll et al., 2001). Valorizando a aprendizagem construída através da cooperação entre alunos, Arends (1995) salienta o conceito de aprendizagem cooperativa, sendo as suas vantagens evidentes, visto que o desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento são processos sociais, sendo a cooperação indispensável à sua construção. A aprendizagem cooperativa revela-se assim positiva na realização escolar, nas relações entre raças, no combate à discriminação social, nas atitudes perante outros alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e no rendimento académico, promovendo a aceitação intergrupar, a ligação entre pares e a autoestima (Arends, 1995; Cochito, 2004). Ademais, no tempo atual valorizam-se as competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade para viverem coletivamente, como atores sociais e cidadãos ativos, competências que também devem ser incentivadas pela escola, que deve capacitar os alunos a agirem coletiva e democraticamente (Bessa & Fontaine, 2002; Cochito, 2004). Além disso, a aprendizagem cooperativa, enquanto estratégia alternativa do ensino-aprendizagem, fomenta o papel ativo do aluno, tornando-o o principal responsável pela sua própria aprendizagem enquanto o faz conviver de acordo com as regras culturalmente estabelecidas.

Verifica-se que a aprendizagem embora seja uma construção pessoal, ela só se torna possível pela ajuda de outras pessoas, o que demonstra o carácter social e socializador do processo de ensino-aprendizagem e da educação escolar. Partindo do princípio que a criança aprende com o outro, é evidente que aprende para além do contexto escolar, por isso, e de acordo com a conceção construtivista, quando os alunos realizam uma nova aprendizagem já possuem um conjunto de conhecimentos prévios, que estão organizados e estruturados em esquemas de conhecimento. Esses conhecimentos devem ser conhecidos pelo professor, visto que são utilizados nas novas aprendizagens e é a partir deles que os alunos estabelecem as relações entre os

conhecimentos e atribuem significado à nova informação (Coll et al., 2001). Deste modo, e como preconizado pelo Decreto-Lei 241/2001, o professor deve utilizar «os conhecimentos prévios dos alunos [...] nas situações de aprendizagem escolar» (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Ponto II, Alínea 2d) e, como tal, deve ensinar em conformidade com esses conhecimentos. Como sustentam Coll et al. (2001, p.94) «a compreensão da realidade é um processo gradual, que ocorre em simultâneo com o enriquecimento dos conhecimentos prévios, pois não se trata de os suprimir mas de os usar, analisar e enriquecer progressivamente».

Parte-se então do pressuposto que a criança é um ser social integrado em diversos sistemas e, como tal, possui um conjunto de aprendizagens construídas nesses contextos. Partindo desta ideia, Bronfenbrenner (1979) evidencia a necessidade de o docente conhecer os vários sistemas em que a criança se insere, pois cada um deles tem determinadas características, influenciando de forma significativa a construção das aprendizagens em contexto educativo. Esta teoria desenvolvida pelo autor é denominada por perspetiva ecológica do desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, Sá-chaves (2002) salienta a importância de o professor recolher e analisar informação pertinente sobre o contexto, de forma a traçar um percurso de ação mais favorável ao sucesso educativo. De acordo com o referencial sócio construtivista, a educação e os fenómenos educacionais são tidos como processos em movimento e em transformação, localizados em um sistema amplo, que envolve a realidade social e histórica em que os alunos estão inseridos (Boiko & Zamberlan, 2001).

Assim sendo, Coll et al. (2001) sublinha a importância da escola na promoção da atividade mental construtiva do aluno, sendo responsável por formar uma pessoa única, inserida num contexto de um grupo social. A escola deve, então, tornar acessíveis aos alunos diversos aspetos culturais que são essenciais para o seu desenvolvimento pessoal. Estas conceções estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem significativa, pois aprender significativamente não se trata de acumular novos conhecimentos mas de integrá-los nos conhecimentos anteriores e modificá-los, de forma a torná-los funcionais e úteis para que o aluno continue a aprender.

Ainda de acordo com a perspetiva construtivista, embora o aluno tenha um papel ativo e seja o principal sujeito na sua própria aprendizagem, o papel do professor não pode nem deve ser desvalorizado. O professor tem também um papel ativo nesse processo, por isso, deve provocar desequilíbrios nos esquemas de conhecimento dos alunos devolvendo-lhes, posteriormente, um reequilíbrio (Coll et al., 2001). É, assim, fundamental que proporcione aos alunos oportunidades e incentivos para que estes construam aprendizagens (Fosnot, 1999), pois, segundo Macedo (1994, p. 19), «só a ação espontânea do sujeito, ou apenas nele desencadeada, tem sentido na perspetiva

construtivista». O professor é, então, um mediador entre os significados pessoais dos alunos e os significados culturalmente estabelecidos (Boiko & Zamberlan, 2001).

Ainda no momento da ação, é fundamental que o professor faça uma organização do espaço adequada e que consiga gerir o tempo de uma forma propícia à construção de aprendizagens significativas, aspetos que devem ser pensados ainda no momento da planificação. De acordo com Arends (1995), a gestão do tempo na sala de aula é um processo complexo que implica conhecer o currículo, os princípios da aprendizagem e os alunos. Além disso, e segundo Coll et al. (2001), o tempo deve ser organizado de uma forma flexível e adequada às características das tarefas, o que no 1º CEB parece facilitado devido ao regime de monodocência.

Relativamente ao espaço, e tal como refere Arends (1995), a forma como este é organizado surte efeitos cognitivos e emocionais que se revelam importantes nos alunos. Assim, segundo o autor, é relevante que o espaço da sala de aula seja usado de forma flexível, pelo reajustamento do lugar das mesas e cadeiras e do agrupamento dos alunos. É, por isso, fundamental que o professor reflita e experimente refletidamente a organização da sala de aula, que deve ser pensada e utilizada para diferentes funções, uma vez que incentiva comportamentos diferentes, no que se refere, por exemplo, à interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Todos estes aspetos relativos à ação dependem das estratégias e métodos escolhidos pelo professor, ainda no momento da planificação. Neste sentido, Diogo (2010) classifica os métodos em função do recurso pedagógico valorizado, distinguindo os métodos verbais e os métodos ativos. Os métodos verbais relacionam-se com a comunicação verbal utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Os métodos ativos estão relacionados com o grau de autonomia concedido aos alunos, que podem trabalhar individualmente ou em grupo, com uma maior ou menor orientação do professor. Cabe ao professor escolher que métodos utilizar nas atividades que propõe, tendo por base a sua adequação ao grupo e sua eficácia para a consecução dos objetivos definidos.

Também os recursos e os materiais educativos são ferramentas relevantes no processo de ensino-aprendizagem, que, relacionados com as estratégias, auxiliam o docente no desenvolvimento da ação educativa e que auxiliam o aluno na compreensão de um determinado assunto (Magalhães, 2012). Destacam-se, neste âmbito, as TIC, que tiveram um lugar de destaque na ação da estudante, pois, tal como preconizam Coll e Monereo (2008), é importante que a escola reconheça o lugar das tecnologias na sociedade atual e as suas potencialidades educativas, uma vez que, desde cedo, as crianças têm acesso a múltiplas fontes de informação e comunicação. No entanto, sendo indiscutível o seu potencial para a inovação e transformação da educação e do ensino é necessário pensar refletidamente na utilização das TIC, pois, como defende Amante

(2007, p. 57), «as TIC na escola devem ser entendidas como um instrumento cultural ao serviço de experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes» (Amante, 2007).

Outra fase da investigação-ação é a reflexão, visto que é importante que o docente reflita sobre a ação e sobre as observações realizadas (Latorre, 2003; Amaral et al., 1998), para que verifique a eficácia da estratégia de ação. A reflexão poderá dar origem a um segundo plano de ação, sendo que deste modo se inicia um novo ciclo de investigação (Nunan, 1989, citado por Amaral et al., 1998).

No âmbito da investigação-ação, Wood (1991, citado por Alarcão, 1998) defende que esta metodologia é um processo reflexivo, que implica, por parte do professor, o levantamento de questões sobre a sua ação. Neste sentido, Ponte (2002) considera que um professor investigador é um profissional reflexivo. Sendo assim, e de acordo com Alarcão (1998), a reflexão promove as capacidades de investigação sobre a ação e a concetualização das teorias subjacentes a cada investigador, o que fará dos professores criadores de teorias privadas.

Corroborando esta conceção, Ribeiro e Moreira (2007) afirma que a reflexão constitui-se a partir de uma constante reformulação do saber fazer intencional, favorecendo a compreensão da complexidade da prática profissional. Nesta linha de pensamento, Day (1999, citado por Reis, 2011) sublinha a dialética entre a ação e a reflexão no desenvolvimento profissional, uma vez que é a partir dela que o professor «reformula as suas orientações pessoais relativamente às finalidades do ensino e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afectiva) indispensáveis ao exercício de uma prática de qualidade no contexto da escola» (Day, 1999, citado por Reis, 2011, p.55). Assim sendo, na conceção de Reis (2011), a reflexão permite que o professor estruture e reestruture o seu conhecimento prático e pessoal, uma vez que, como sujeito educativo, este aprende quando pensa sobre a sua prática ou sobre as experiências de colegas. O profissional reflexivo, que se interroga sobre os seus conhecimentos e sobre a prática, propõe-se, então, a definir o seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal.

No sentido de melhorar a qualidade da sua aprendizagem pela experiência, Korthagen (2009) afirma que os docentes devem aprender e desenvolver a sua capacidade para refletir eficaz e sistematicamente, pois a reflexão torna conscientes alguns aspetos inconscientes do ensino, levando os profissionais de educação a estarem mais sensíveis aos aspetos importantes da prática pedagógica. Alarcão (1996, p.5) acrescenta ainda que «o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade». Zeichner (1993) vai

ainda mais longe, afirmando que a prática reflexiva está inerente à prática dos bons professores, devendo ser uma prática prolongada durante toda a carreira docente.

Um professor reflexivo é definido por Dewey (1968, 1933, citado por Jacinto, 2003; Oliveira & Serrazina, 2002; Zeichner, 1993) a partir de três atitudes: a abertura de espírito, que envolve a disponibilidade e a vontade de conhecer outras opiniões e alternativas e a aceitação construtiva dos seus erros; a responsabilidade subjacente aos atos e decisões tomadas; e a sinceridade e o empenhamento na sua atividade, pela recetividade à mudança e pela mobilização das atitudes anteriormente referidas.

Segundo Schön (s.a., citado por Zeichner, 1993), a reflexão é um processo que decorre antes, durante e após a ação, por isso, os professores reflexivos analisam o seu ensino tanto na própria ação como sobre ela. Este autor distingue a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação traduz-se na identificação e superação dos problemas e imprevistos que surgem no decorrer da ação (Reis, 2011). Segundo Reis (2011, p.54), «este tipo de reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática (e sobre a prática) e se envolvam num processo contínuo de auto-formação». Schön (s.a., citado por Sá-Chaves, 2002) enfatiza também a importância de prolongar a reflexão para além da fase de execução, portanto, numa fase posterior à ação e com algum distanciamento dessa, tornando-se fundamental verificar o sucesso ou insucesso da decisão tomada (Sá-Chaves, 2002). De acordo com o autor, este procedimento denomina-se por reflexão sobre a ação e enfatiza a relevância de tornar o conhecimento útil para as ações seguintes. Neste sentido, Shulman (1993, citado por Sá-Chaves, 2002) considera que quando se perspetiva a reflexão sobre a ação como um conjunto de informações que levam à formulação de hipóteses da ação seguinte, numa dimensão prospetiva, já não se trata de uma reflexão sobre a ação mas de uma reflexão para a ação. No que concerne à reflexão sobre a reflexão na ação, Schön (1992) define-a como sendo uma análise às características e processos da ação que o professor concretiza após a ação. Este tipo de reflexão permite que o professor compreenda os problemas que emergem e os solucione de forma eficaz, levando-o a progredir no seu desenvolvimento profissional. Alarcão (1996, citado por Jacinto, 2003) declara ainda que a reflexão sobre a reflexão na ação conduz à determinação de ações futuras, à compreensão de problemas e à descoberta de soluções, o que, segundo Herdeiro (s.a.), incita o profissional a uma prática investigativa. Reis (2011) preconiza, ainda, a necessidade de o professor refletir na ação e sobre ela, no sentido de desenvolver e construir o currículo da forma que considera adequada aos objetivos propostos.

Relativamente ao desenvolvimento da prática reflexiva, Ramos e Gonçalves (1998) evidenciam a escrita como processo reflexivo, que promove o desenvolvimento do

docente, permite compreender melhor a ação e constitui-se uma fonte de conflito «entre as atitudes, as filosofias do ensino, as teorias que se julgam seguidas e o comportamento efectivamente adoptado» (p.140). Neste sentido, tal como preconizam Viera e Moreira (2007), o registo das experiências vividas faz com que o profissional se distancie da ação, que a revista e a reestruture, podendo ainda alterá-la à luz das novas experiências.

Nesta linha de pensamento, Reis (2011) considera que a sistematização e o rigor dos procedimentos é extremamente relevante na metodologia de investigação-ação, uma vez que auxiliam o docente na sua ação. Assim sendo, importa destacar a narrativa como estratégia reflexiva, experienciada pela formanda no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB.

Tal como sustentam Vieira e Moreira (2011), as narrativas permitem estruturar o pensamento, desenvolver hábitos de reflexão, fomentar a consciencialização de dilemas e explicitar ideias e emoções. Neste sentido, Ramos e Gonçalves (1998) consideram que a narrativa escrita ajuda a compreender o modo de experienciar o mundo, como se cria e interpreta sentidos, como se tomam decisões e como se constrói e reconstrói a memória, sendo, por isso, essencial que o profissional em formação adote procedimentos de organização adequados ao seu estilo pessoal e à finalidade definida. Além disso, segundo as mesmas autoras, esta estratégia tem uma função retroativa e retrospectiva e exerce uma influência prospetiva, possibilitando enfrentar os acontecimentos em função das experiências anteriores.

Para além da elaboração e construção de estratégias no âmbito da investigação-ação, é fundamental interpretar e analisar essas estratégias, de modo explanatório e retrospectivo, de forma a aumentar o autoconhecimento, melhorar a comunicação e fornecer uma base para avaliar sugestões e informações vindas do exterior. É neste sentido que a metodologia de investigação-ação se caracteriza pela dinâmica teoria-prática, permitindo ao professor que analise as consequências da sua ação e que melhore a sua prática (Amaral et al., 1998).

Focando agora na formação de professores, a partilha dos registos do professor em formação com o supervisor torna-se uma mais-valia, pois promove o diálogo reflexivo, o que torna as narrativas estratégias ao serviço de uma educação transformadora (Vieira & Moreira, 2011). Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (2002) afirma que a reflexão conjunta do estagiário com o supervisor vai permitir aceitar diversas hipóteses explicativas que vão possibilitar ao estagiário a reestruturação do seu quadro concetual, tornando as suas estruturas mais abertas e flexíveis. Trata-se, assim, de uma

prática acompanhada, interactiva, reflexiva e colaborativa que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor e o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam

enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo (Sá-Chaves, 2002, p.167).

Na mesma direção, Reis (2011) defende que o desenvolvimento profissional dos professores decorre pela reflexão centrada na sua própria prática ou nas experiências dos colegas e também pela partilha e discussão de ideias acerca da prática e dos pressupostos teóricos. Zeichner (1993; 2008) realça a última ideia, afirmando que muitas vezes a reflexão se centra quase exclusivamente na reflexão dos professores sobre a sua própria prática ou sobre os seus alunos, o que contraria o ideal da reflexão enquanto prática social. Além disso, quando o desenvolvimento profissional é perspectivado de forma tão individualizada vigora a limitação das possibilidades de desenvolvimento do professor (Ribeiro & Moreira, 2007). É neste sentido que Roldão (2007a; 2007b) afirma que o desenvolvimento profissional docente necessita da reflexão coletiva, na observação e análise conjunta de situações da ação, na procura coletiva de informação e em uma prática de ensino em formatos partilhados. A autora citada refere ainda que para que a reflexividade envolva a construção de conhecimento sustentado deve traduzir-se «em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação» (Roldão, 2007b, p.44).

Em suma, pode dizer-se que a melhoria da qualidade da educação está dependente da existência de uma reflexão partilhada sobre as experiências das práticas educativas e formativas (Ribeiro & Moreira, 2007), pois, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001 (Anexo II, Ponto 2, Alínea a), o profissional de educação deve recorrer «ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente».

Considerando as vantagens, já descritas, do trabalho colaborativo ao nível da reflexão importa explicar de seguida as vantagens dessa forma de trabalho de um modo mais global, ou seja, como forma de trabalho intrinsecamente relacionada com a metodologia de investigação-ação e com o conceito de professor-investigador.

1.3.2 O trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional

Tal como defende Schön (s.a., citado por Lopes da Silva, 1996), a investigação pressupõe uma colaboração entre práticos e investigadores. Preconizando esta ideia, Roldão (2006, p.22) defende que «o trabalho colaborativo entre professores pode ser o ponto de partida para transformar os problemas em soluções, enfrentando os desafios que são colocados à escola na sociedade actual». Assim, o trabalho colaborativo caracteriza-se pela existência de um «esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma situação problemática» (Roldão, 2006, p.22), o levantamento

de problemas cuja solução é encontrada por todos, o reconhecimento dos erros e o esforço coletivo no sentido da sua superação, a responsabilidade de todos e de cada um nos falhanços e nos sucessos, a mobilização dos conhecimentos de cada um para discutir a situação global e tomar decisões e a centração da ação profissional no seu destinatário (Roldão, 2006; Boavida & Ponte, 2002).

Hargreaves (2001) distingue quatro formas de culturas escolares, sendo elas o individualismo, em que os professores trabalham isolados uns dos outros não estando disponíveis para conhecer diferentes modos de fazer pedagogia; a balcanização, na qual os professores estão separados em subgrupos ou departamentos disciplinares, sendo que, por vezes, trabalham em conjunto; a colegialidade artificial, que consiste na colaboração imposta e regulamentada em função dos normativos; e a colaboração, que se constitui num trabalho conjunto de professores que partilham ideias e comunidade profissional.

Perante o que foi apresentado, destaca-se a colaboração como forma de cultura escolar a ser valorizada na prática educativa, uma vez que se caracteriza por formas espontâneas, voluntárias, difíceis de controlar, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço (Hargreaves, 2001). Neste sentido, o autor supracitado (2001, p.219) considera que a colaboração envolve «o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento», devendo ser, portanto, esta cultura escolar a que deve ser procurada pelos docentes.

Bessa e Fontaine (2002) apresentam diversas formas da aprendizagem cooperativa, destacando-se a colaboração entre pares, que se caracteriza pela junção de indivíduos, com o mesmo nível de competências, em díades. Esta forma de trabalho, privilegiada na Prática Pedagógica Supervisionada, permite aumentar o grau de mestria dos indivíduos, tornando-os capazes de desenvolver e realizar tarefas que trabalhando individualmente seriam impossíveis de resolver.

Em síntese, o trabalho colaborativo «permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração» (Roldão, 2007a, p.27) e surge associado à melhoria do desenvolvimento profissional e da prática docente. Partindo desta conceção, o trabalho colaborativo aliado à reflexão e à observação constitui-se numa forma importante para que o docente melhore as suas práticas avaliativas acerca das aprendizagens construídas pelos alunos, assunto primordial para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e que, por isso, é explorado de seguida.

1.3.3 A avaliação das aprendizagens

Tal como preconizado no Decreto-Lei nº 139/2012 e como sustenta Vilar (1992), a avaliação é um processo contínuo e sistemático, integrado no processo educativo e determinante para a melhoria do ensino. Como evidencia Abrantes (2001, p.10), a avaliação tem como função principal «ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos». Nesta linha de pensamento, e segundo o Decreto-Lei n.º 139/2002 (Cap. III, Secção I, Art.º 23.º, Ponto 1), «a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno».

Julgando fundamental a necessidade de tornar o processo avaliativo claro e transparente, a recolha de informação de uma forma sistemática é essencial, pois essa informação, depois de analisada e interpretada, irá permitir a formulação de juízos de valor, tornando-se um apoio imprescindível na tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem (Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro; Arends, 1995; Pacheco, 1998; Barbier, 1985; Hadji, 1994; Leite, 2002; Abrantes, 2001; Martins et al., 2010). Além disso, torna-se também importante a informação e participação dos alunos e encarregados de educação no processo avaliativo (Pacheco, 1998) e definir os critérios sobre os quais se vai proceder à avaliação (Rosales, 1992; Rodrigues, 1993). Kemmis (1986, citado por Rosales, 1992) corrobora esta ideia e enfatiza o carácter partilhado da avaliação, que considera da responsabilidade de todos os intervenientes do processo educativo.

Considerando que o professor deve construir as suas próprias estratégias de ação, é primordial que se reconheça a existência de um conjunto diversificado de procedimentos avaliativos (Pacheco, 1998). Neste sentido, Zabalza (2000, p.129) salienta que para o docente «responder adequadamente às necessidades que a escola lhe cria e às inquietações a nível profissional, ele tem que ser capaz de fazer boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar». Tal como refere Rodrigues (1993), é fundamental que o profissional adeque a metodologia e os objetivos da avaliação em função da natureza do que quer avaliar, por isso, Alonso (2002) sublinha que as estratégias devem evidenciar o modo como os alunos estão a atribuir os significados às experiências de aprendizagem.

De acordo com a necessidade de se abordar, em contexto pedagógico, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais é igualmente importante a avaliação de todos esses conteúdos, ou seja, «o saber», «o ser» e «o saber ser» (Vilar, 1996, p.15). Deste modo, Peralta (2002, p.33) refere ainda que «as formas e os modos de avaliação têm de refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, mas também o empenhamento (motivação, atitude...) posto na sua realização».

De acordo com os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, o professor deve recorrer às diversas modalidades de avaliação, que se encontram preconizadas no Decreto-Lei n.º 139/2012, utilizando instrumentos adequados, de forma a regular e promover a qualidade do ensino e aprendizagem e a sua própria formação. Assim sendo, e segundo o Decreto-Lei anteriormente mencionado, a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica decorre no início do ano letivo ou quando se considerar oportuno, e está na base do ajustamento das estratégias de diferenciação pedagógica e da superação das dificuldades dos alunos, da «sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional» (Decreto-Lei n.º 139/2012, Cap. III, Secção I, Art.º 24.º, Ponto 2). Esta modalidade de avaliação deve constituir-se a base para o desenvolvimento de qualquer projeto curricular, pois permite que o docente reconheça as características da situação inicial de um processo didático, a partir das quais pode esboçar esse processo. A avaliação diagnóstica surge associada à avaliação formativa, modalidade explorada de seguida (Leite, 2002; Rosales, 1992).

De acordo com Vilar (1992), a avaliação formativa é um procedimento de diagnóstico sistemático de uma situação, que clarifica e fundamenta uma intervenção adequada em um determinado processo de interação. Para Perrenoud (1988, citado por Perrenoud, 1993, p.164), a avaliação formativa consiste em «tomar consciência dos mecanismos de regulação existente, de os dominar melhor, de os amplificar e de os individualizar». Neste sentido, a avaliação formativa recai sobre o processo didático, propriamente dito, tem um carácter contínuo e sistemático (Decreto-Lei n.º 139/2012; Despacho normativo n.º 24-A/2012; Vilar, 1996) e «recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem» (Decreto-Lei n.º 139/2012, Cap. III, Secção I, Art.º 24.º, Ponto 3). Essas informações permitem formular juízos de valor descritivos e qualitativos, que fundamentam as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem (Vilar, 1996; Despacho normativo n.º 24-A/2012; Pacheco, 1998). Abrecht (1994) refere ainda que a avaliação formativa é dirigida à criança e deve ser útil para responder à diversidade. Pode assim dizer-se que esta modalidade de avaliação está na base da adequação das medidas pedagógicas às características dos alunos e às aprendizagens que se querem desenvolver e permite aos que intervêm no processo educativo obterem informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 139/2012; Vilar, 1996; Despacho normativo n.º 24-A/2012). Além disso, sendo que a avaliação formativa é contínua, é através dela que o docente se informa acerca dos conhecimentos e competências dos alunos, as falhas e os aspetos a melhorar, o que é primordial no

processo de planificação e para promover o sucesso de todos os alunos, e ajuda-o a refletir sobre a eficácia das suas aulas (Arends, 1995; Pacheco, 1998; Cortesão, 2002).

A avaliação formativa, ao permitir a orientação autêntica de um processo dinâmico, sistemático e contínuo, torna-se indispensável para uma avaliação sumativa, pois esta última traduz as conclusões da avaliação formativa.

A avaliação sumativa decorre no fim de um processo didático, de modo a verificar os seus resultados de um processo (Rosales, 1992) e traduz-se «na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação» (Decreto-Lei n.º 139/2012, Cap. III, Secção I, Art.º 24.º, Ponto 4). Neste sentido, a avaliação sumativa está na origem da tomada das decisões acerca da progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012). No entanto, Vilar (1996) afirma que a avaliação sumativa vai além do medir e dar valor aos resultados, devendo, por isso, ser entendida como «procedimento de controlo da qualidade de um processo interactivo, sempre com a finalidade de garantir que, em projetos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos» (Vilar, 1992, p.30). Assim, a avaliação sumativa não se constitui numa mera constatação de factos, trata-se antes de uma síntese da avaliação contínua, ou seja, da avaliação formativa (Vilar, 1996; Arends, 1995).

Em suma, a avaliação não pode limitar-se ao exame ou nota (Vilar, 1992), ela deve estar integrada no desenvolvimento do processo educativo, fornecendo dados que permitam ao professor efetuar uma avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem (Coll et al., 2001). A avaliação trata-se, então, de uma atividade complexa, que tem como intenção principal estar ao serviço de quem aprende e de quem ensina, de modo a promover o progresso dos que intervêm no processo educativo (Leite, 2002). Corroborando Roldão (2004, p.40), a avaliação é um «motor oculto, mas central, de muitos processos de mudança, quer no sentido da sua aceitação quer no sentido da persistente obstaculização desses mesmos processos».

Em jeito de conclusão, importa lembrar que o enquadramento teórico-concetual explanado neste primeiro capítulo se constituiu a base para a prática educativa da estudante e para a elaboração dos restantes capítulos do presente relatório. Assim, tendo já sido explorado o quadro teórico em que a estudante sustentou o seu desenvolvimento profissional, importa agora analisar o contexto educativo no qual a estudante interveio, pois esse conhecimento fomentou uma prática educativa intencional e adequada.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Este capítulo apresenta uma caracterização do centro de estágio no qual se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB. Naturalmente, as informações apresentadas basearam-se não somente na observação e na investigação autónoma, mas também na análise dos documentos de autonomia disponibilizados pela entidade escolar. Parte-se, então, de uma visão mais global da instituição de estágio para uma caracterização mais específica do ambiente educativo da turma que a formanda integrou.

Neste processo investigativo, em que a fonte de dados é o ambiente natural, optou-se por uma metodologia qualitativa pois, num sentido amplo, a investigação qualitativa produz dados descritivos relativos às próprias palavras escritas e faladas e aos comportamentos observados em ação (Taylor & Bogdan, 1986; Bogdan & Biklen, 1994).

2.1 Caracterização do contexto institucional

A Escola Básica de Montebello foi a instituição onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB. Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN), somente formado no ano letivo 2011/2012. Em setembro de 2002, a Escola Básica de Montebello, antiga EB1 nº15, integrava o Agrupamento Vertical de Escolas das Antas (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni [PENN], 2010-2013). Nesse ano, extinto o jardim-de-infância da Rua Santo António de Contumil, foram incluídas duas salas de Educação Pré-Escolar na Escola Básica de Montebello. Posteriormente, no ano letivo 2010/2011, essa instituição foi agrupada ao Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni (MEC, 2011).

Conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o AEAN resulta da agregação do Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni, do Agrupamento de Escolas da Areosa e da Escola Secundária António Nobre, recebendo alunos oriundos das cidades de Gondomar, Maia e Porto. Assim, do AEAN fazem parte a Escola Secundária/3 CEB de António Nobre, sede do agrupamento; a Escola Básica e Secundária Nicolau Nasoni; a Escola Básica 2,3 da Areosa; a Escola Básica Monte Aventino; o Centro Escolar das Antas; a Escola Básica de Montebello e a Escola Básica do 1/JI de João de Deus (Câmara Municipal do Porto [CMP], s.a.a).

Relativamente aos recursos humanos, neste agrupamento existem 212 docentes, 108 não docentes e 2115 alunos que frequentam as várias escolas do agrupamento (PEAN, 2012/2013).

Numa lógica de integração e articulação, o PE assume um lugar de destaque, pois tem em vista «a clarificação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua

apropriação individual e coletiva» (Decreto-Lei n.º 137/2012, Artigo 9.º-A, Ponto 2, Alínea a). Assim sendo, uma vez que o AEAN integra diversas valências, e tal como preconizado no PEAN, o objetivo é viver um espírito de unidade e articulação dos vários níveis educativos, nas instituições que o compõem, sendo esta articulação um dos valores considerados fundamentais na promoção do sucesso educativo que se pretende alcançar (PEAN, 2012/2013).

Além disso, e conforme o disposto no PEAN, procurando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o principal objetivo do AEAN é promover «o sucesso dos alunos numa perspetiva abrangente de cidadania» (PEAN, 2012/2013, p.3). Neste sentido, propõe como objetivos e finalidades o desenvolvimento da criança, a sua contribuição na vida em sociedade e o progresso da humanidade. Procurando-se uma Escola de Qualidade, quer-se uma escola mais humana, criativa e inteligente, que conduza ao desenvolvimento integral dos alunos. No sentido de alcançar este objetivo, o PEAN destaca, também, outros objetivos que lhe estão subjacentes, por exemplo reduzir o abandono escolar, apoiar os alunos com maiores dificuldades, desenvolver nos alunos a autoestima, o respeito mútuo e regras de convivência na formação de cidadãos responsáveis, motivar os alunos para a aprendizagem ou promover a comunicação entre a escola, as famílias e a comunidade. Para alcançar estes objetivos foram também previstas algumas estratégias, como promover a flexibilização curricular, estimular a interação com os parceiros da comunidade educativa, desenvolver estratégias que prendam a atenção dos alunos, respeitar o ritmo de aprendizagem e de trabalho dos educandos, ajustar os métodos e as estratégias de ensino, valorizando a aprendizagem cooperativa, adequar os instrumentos de avaliação, gerir adequadamente comportamentos inadequados (PEAN, 2012/2013).

No que se refere à organização pedagógica e administrativa do agrupamento, e de acordo com os termos previstos no Decreto-Lei n.º 137/2012, foi eleita uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), responsável por administrar e gerir o agrupamento de escolas e por dirigir as restantes entidades do agrupamento (cf. Anexo 2-A-I).

2.2 Caracterização da instituição de estágio

A Escola Básica de Montebello foi construída em 1948, tendo sido realizada a última intervenção física neste local em 2003 (CMP, s.a. b). Esta instituição de atendimento educativo formal situa-se na Rua de Alcântara, na freguesia de Campanhã. Localizada na parte oriental do concelho do Porto, esta é uma das zonas mais heterógenas da cidade.

Numa breve referência à caracterização histórica desta zona, importa ressaltar que a zona de Campanhã era rural, habitada por uma população vinda da província, que

procurava na cidade melhores condições de vida. Trazendo hábitos rurais para aquela zona, começaram a proliferar pequenas quintas, propriedades de quem tinha um maior poder económico e que tinha como assalariados os economicamente mais desfavorecidos. Com a industrialização foram criadas pequenas e médias indústrias, que, embora tenham aproveitado mão-de-obra barata, pagavam melhor do que os proprietários agrícolas, o que fez com que a agricultura se tornasse exclusivamente familiar. Na década de 50, pela necessidade de alojar famílias de meios socioeconómicos e culturais muito baixos, criaram-se bairros camarários, que trouxeram para esta zona uma população heterógena, oriunda das áreas mais degradadas da cidade. Já nos anos 70 regressaram os retornados das antigas colónias e, por isso, foram criados novos blocos nos bairros, para alojar estas pessoas. Nos finais do século XX e inícios do século XXI, a construção da Ponte do Freixo, a construção da Via de Cintura Interna, o circuito do Metropolitano do Porto e a edificação do Estádio do Dragão constituíram-se momentos significativos que incentivaram o desenvolvimento das áreas comerciais e residenciais. Atualmente, a população residente na freguesia de Campanhã resulta dessa mistura sociocultural, sendo por isso muito heterógena. Os alunos do agrupamento são o reflexo desta diversidade cultural, tanto a nível socioeconómico como cultural, tratando-se, portanto, de alunos maioritariamente pertencentes a uma classe mais baixa e desfavorecida (PENN, 2010-2013).

A Escola Básica de Montebello insere-se na rede pública e tem como entidade tutelar o MEC. O horário letivo é das 09:00 às 12:00 e das 13:30 às 15:30 e a Componente de Apoio à Família funciona de manhã entre as 07:30 e as 09:00 e à tarde entre as 15:30 e as 17:30.

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, que decorrem num horário posterior ao horário letivo, estas incluem o apoio educativo, a expressão musical, a expressão físico-motora e o ensino do inglês. Estas atividades são lecionadas por professores externos, à exceção do apoio ao estudo que é da responsabilidade dos docentes da escola, como se pode verificar pela análise do conteúdo das questões colocadas ao coordenador de departamento (cf. Anexo 2-A-II).

No que se refere à estrutura da instituição, esta é composta por uma parte antiga, onde funciona a maioria dos serviços. Mais tarde, a escola foi alargada, tendo-se construído outros espaços considerados necessários para o desenvolvimento dos alunos.

A Escola Básica de Montebello é composta por 11 salas, sendo que três delas são destinadas à Educação Pré-Escolar e nove destinadas ao 1º CEB. Relativamente à Educação Pré-Escolar, importa referir que todas as salas estão em funcionamento, enquanto no 1º CEB apenas sete das salas estão a ser utilizadas. Existe ainda uma biblioteca, um auditório, um anfiteatro, um ginásio, um refeitório, um gabinete médico, um

gabinete para a coordenação, uma sala de professores, casas de banho para a Educação Pré-Escolar, casas de banho para o 1º CEB e um recreio exterior (cf. Anexo 2-A-III). Embora estes espaços contribuam para o desenvolvimento das crianças, verifica-se a existência de algumas falhas, como a falta de conforto do anfiteatro; as baixas temperaturas comuns no anfiteatro e na biblioteca; a falta de condições de segurança em dias de chuva, visto que entra água para alguns corredores e para o anfiteatro, e ainda a falta de segurança no recreio, que apresenta um grande desnível junto ao edifício.

No que diz respeito aos recursos humanos, no âmbito da Educação Pré-Escolar, existem três educadoras de infância e nove assistentes operacionais. Relativamente ao 1º CEB, existem cinco assistentes operacionais e dez professores. Desses, sete são professores titulares de turma, um assume a coordenação do estabelecimento e presta apoio educativo a algumas turmas, um professor exerce funções de apoio educativo a alguns alunos e ainda um outro professor é responsável pela educação especial. Relativamente à organização dos recursos humanos da escola, a Coordenadora de Estabelecimento está no topo da hierarquia, seguida pelo pessoal docente e, por fim, pelo pessoal não-docente (cf. Anexo 2-A-IV).

Este estabelecimento é frequentado por cerca de 250 crianças, 70 crianças frequentam a Educação Pré-Escolar e 180 alunos o 1º CEB. Relativamente à Educação Pré-Escolar existem três grupos heterógenos de crianças. No que se refere ao 1º CEB, as crianças encontram-se distribuídas por uma turma do 1º ano, duas turmas do 2º ano, duas do 3º ano e duas do 4º ano. Do número total de alunos, oito têm NEE (cf. Anexo 2-A-II).

Quanto aos projetos em desenvolvimento e nos quais a turma se encontra inserida, há a salientar dois projetos promovidos pela CMP, nomeadamente “O Porto a Ler” e “Lanche Escolar”. Relativamente ao primeiro projeto desloca-se, quinzenalmente, à escola o bibliocarro, uma biblioteca itinerante associada à Biblioteca Municipal Almeida Garrett, que pretende incentivar o gosto pela leitura, em que os alunos têm oportunidade de requisitarem livros para lerem autonomamente. Ainda integrado neste projeto, dirige-se à escola uma contadora de histórias que dinamiza a hora do conto com as diversas turmas. No que se refere ao projeto “Lanche Escolar” pretende-se desenvolver práticas alimentares mais saudáveis através do fornecimento de um complemento alimentar, lanche ou fruta.

2.3 Caracterização do ambiente educativo

A sala de aula do 2º/3º A situa-se na parte mais recente da instituição, beneficia de luz natural, que chega à sala através das muitas janelas existentes, e de ventilação natural e artificial. Há dois aquecedores, que permitem amenizar as baixas temperaturas

do inverno. Embora não exista nenhuma porta que dê acesso ao recreio exterior, há uma porta que dá acesso a um terraço que, por vezes, é utilizado no verão. A sala possui um grande armário, que permite fazer uma arrumação adequada dos recursos e materiais que são utilizados, e também um lavatório, que apresenta problemas ao nível dos esgotos, sendo a sala de aula muitas vezes invadida por odores desagradáveis. As paredes da sala (em madeira) estão em bom estado e permitem afixar os trabalhos realizados pelas crianças. Também existem cadeiras e mesas que são em maior número ao estritamente necessário e que são em tamanho adequado aos alunos.

De acordo com as observações efetuadas, na sala de aula não existe uma grande variedade de materiais e recursos, sendo que alguns deles já não se encontram em bom estado de conservação. Possui um computador sem acesso à internet na secretária do professor, existem ábacos, alguns sólidos geométricos e há alguns materiais comumente oferecidos pelas editoras, por exemplo silhuetas humanas e diversos órgãos do corpo humano. Ainda assim, a escola disponibiliza uma série de recursos que podem ser requisitados e utilizados na sala, como projetores, colunas, extensões ou mapas (cf. Anexo 2-A-III).

No que diz respeito à organização da sala de aula, importa salientar que este espaço foi organizado de diversas formas. Numa primeira fase, as mesas estavam dispostas em filas e em colunas, sendo posteriormente organizadas em U e depois, novamente, em filas e colunas. Esta disposição variava segundo as atividades a desenvolver com os alunos. A organização em filas e colunas é, segundo Arends (1995), a formação mais tradicional e é especialmente adequada a situações em que o professor quer focalizar a atenção dos alunos numa determinada direção, por exemplo durante a exposição de um tema. É pertinente referir que as mesas não são individuais, por isso, esta organização fomenta a colaboração entre pares.

Relativamente à equipa educativa da sala, é constituída pela professora titular de turma, pela professora responsável pelo apoio educativo aos alunos que frequentavam o 2º ano de escolaridade e pelos estagiários. Através do diálogo com a orientadora cooperante compreendeu-se que as assistentes operacionais não acompanham o trabalho desenvolvido pela turma, sendo responsáveis pela limpeza das salas e pela gestão das intervenções e interações dos alunos fora do tempo letivo.

No que refere à caracterização da turma, esta é constituída por vinte e seis alunos, onze do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, cinco dessas crianças estão a frequentar o 2º ano e vinte e uma frequentam o 3º ano de escolaridade. Desse total, sete alunos (cinco do segundo ano e dois do terceiro) têm plano de acompanhamento, sendo que seis alunos têm uma retenção e um aluno duas retenções. Embora até ao momento nenhuma criança possua

um plano de acompanhamento pedagógico (cf. Despacho normativo n.º 24-A/2012), durante o período de estágio, foram sinalizadas duas crianças para a elaboração deste documento, visto que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Em geral, os alunos mostravam interesse em cooperar com os colegas, procurando ajudar-se mutuamente quando revelavam dificuldades na realização de uma qualquer atividade; no entanto, apesar da sua vontade e do empenho, os alunos ainda tinham dificuldades a este nível, pois não conseguiam aceitar opiniões diferentes da sua. Esta cooperação era fomentada pela disposição das mesas na sala de aula, uma vez que as crianças estavam em pares. Segundo Piaget (1962, citado por Papalia et al., 2001), as crianças com idades que vão dos sete aos dez anos encontram-se no estágio das operações concretas; contudo, a verdade é que alguns dos comportamentos dos alunos são situados em estádios de desenvolvimento anteriores. As crianças são ainda egocêntricas, tendo muita dificuldade em aceitar e compreender o outro, o que se evidencia aquando da realização de trabalhos de grupo. Assim sendo, tornou-se indispensável trabalhar com os alunos as regras de convivência, indispensáveis à vida em sociedade.

Relativamente à cultura familiar dos alunos, e tendo por base a análise aos inquéritos realizados pela orientadora cooperante às famílias e a caracterização das mesmas realizada pela titular de turma em colaboração com o par de estágio, importa referir que a maioria das famílias é económica e socialmente desfavorecida, pertencendo a uma classe média baixa ou baixa. Observando as habilitações literárias e a situação profissional das famílias, verifica-se que a maioria dos familiares completou o ensino básico ou secundário. Além disso, uma percentagem significativa dos pais, atualmente, encontra-se em situação de desemprego e apenas uma reduzida percentagem dos pais profissionalmente ativos exercem profissões inseridas no setor terciário. Uma vez que provêm de famílias desestruturadas a maioria das crianças vive com um dos progenitores ou com outros familiares.

Vindas de contextos marcados por carências sociais e económicas, as crianças levam para a sala de aula muitos dos problemas que as preocupam. Estes problemas, que não deviam constituir uma preocupação para as crianças, refletem-se negativamente na construção das aprendizagens, pois a motivação, a concentração e a aprendizagem estão muito dependentes das situações vivenciadas pelos alunos.

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

Neste capítulo do relatório, pretende-se explicar o plano de ação percorrido pela formanda no desenvolvimento das suas competências profissionais. Importa, por isso, clarificar as opções metodológicas da mestranda, bem como as estratégias utilizadas no contexto educativo, que tiveram por base os pressupostos teóricos, já explorados no presente relatório, que sustentaram a ação, a própria caracterização do contexto educativo e a legislação em vigor. Neste sentido, serão evidenciadas diversas situações que ocorreram no contexto educativo, consideradas principais para o desenvolvimento pessoal e profissional da formanda. Para que se compreenda claramente o que é referido, serão descritas criticamente evidências da prática.

Inicialmente considerou-se relevante apresentar as competências a desenvolver pela estagiária no âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, pois foi tendo em conta essas metas que a estudante desenvolveu a sua prática. Posteriormente, considerando que a investigação-ação «visa promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e ação, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos» (Vieira et al., 2006, p.45), segue-se a descrição e análise reflexiva das aprendizagens profissionais construídas em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, fundamentada na espiral de ciclos da metodologia de investigação-ação. Além disso, ao longo dessa descrição e análise, será também evidenciada a importância do trabalho colaborativo, desenvolvido em par pedagógico e em colaboração com a orientadora cooperante e com a supervisora institucional, e da supervisão no desenvolvimento das competências profissionais da estudante.

3.1 Organização da prática pedagógica

Tendo por base o Perfil Geral e Específico de Desempenho do Professor do 1º CEB, consignado no Decreto-Lei n.º 240/2001 e no Decreto-Lei n.º 241/2001, foram traçadas as competências a desenvolver pelos mestrandos na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, em que o estágio assumiu um papel central. Assim sendo, na ficha curricular da UC, encontram-se destacadas as seguintes competências:

mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares [...]; problematizar teorias e práticas da educação para saber agir e reagir intencionalmente em escolas básicas do 1º ciclo, com base em estratégias de observação participante e na reflexão [...]; desenvolver uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões [...], pelo exercício sistemático de reflexão sobre,

na e para a ação; problematizar contextos, discursos, conteúdos, recursos e estratégias da educação ao nível do 1º ciclo [...]; planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos; fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos [...]; desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica [...]; concretizar, ao nível da conceção, desenvolvimento e avaliação, projetos de intervenção pedagógica no 1º [CEB], em articulação com as variáveis situacionais específicas dos contextos da prática profissional; mobilizar competências disciplinares, pedagógicas e investigativas relevantes à consecução de projetos de intervenção pedagógica no 1º Ciclo; mobilizar competências de reflexividade, autodireção e criatividade/ inovação, no quadro de uma orientação indagatória e colaborativa do processo de desenvolvimento pessoal e profissional; desenvolver projetos de investigação sobre as práticas (Forte, 2012, p.1).

As competências explicitadas, o perfil geral e específico do professor do 1º CEB, a grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento e todos os elementos que compõe o currículo 1º CEB foram instrumentos privilegiados pela estudante, sob os quais se organizou a Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB e se desenvolveu o seu perfil profissional.

No sentido de desenvolver as suas competências pessoais e profissionais e de melhorar as suas práticas educativas, a discente sustentou a sua ação na metodologia de investigação-ação e nas etapas a ela associadas, assunto explorado no ponto seguinte.

3.2. A metodologia de investigação-ação na intervenção educativa

Enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, a investigação-ação promove o pensamento crítico acerca do pensamento e da ação do professor, fomentando a melhoria das aprendizagens dos alunos e professores, repercutindo-se na transformação dos contextos educativos (Vieira et al., 2006). Partindo desta perspetiva, a mestranda sustentou a sua ação numa metodologia de investigação-ação, procurando assumir uma postura crítica, reflexiva e indagatória acerca da sua própria prática.

Como já foi referido no primeiro capítulo, a metodologia de investigação-ação integra diversas etapas que decorrem de uma forma cíclica e que foram concretizadas pela formanda aquando da prática educativa no 1º CEB. São essas etapas que a estudante irá, seguidamente, apresentar.

3.2.1 Observar

Considerando a observação como prática essencial para uma ação fundamentada e como etapa inicial de um percurso pedagógico, e tal como preconiza Estrela (1994), o ato de observar constituiu-se numa etapa fulcral no desenvolvimento da prática pedagógica da formanda, visto que lhe permitiu conhecer o contexto educativo, os intervenientes do processo educativo e melhorar a sua prática. Neste sentido, ao longo do período de estágio, a formanda recolheu informações sobre o contexto familiar e social dos alunos, os espaços e recursos da instituição, as rotinas e a turma com a qual

interagiu, pois não seria possível realizar uma intervenção educativa intencional sem conhecer a realidade ou o campo em que se quer intervir. Estava previsto um período mais intensivo de observação durante as duas primeiras semanas de estágio, ou seja, entre 3 e 12 de outubro. Durante este período a estudante cooperou com a orientadora cooperante, estando mais disponível para observar os componentes que faziam parte do quotidiano da sala de aula. No entanto, este processo não decorreu de forma linear, pois ainda no dia 11 de outubro a díade de formação mudou de instituição educativa, passando do Centro Escolar das Antas para a Escola Básica de Montebello. No entanto, é evidente que a observação não aconteceu apenas no período referido, mas decorreu ao longo de toda a Prática Pedagógica, porque só assim era possível conhecer a turma e o contexto e, conseqüentemente, ter uma intervenção intencional e adequada.

Antes de mais, importa caracterizar as formas de observação utilizadas pela estagiária durante o período da Prática Pedagógica. Tendo por base a tipologia das formas de observação definidas e caracterizadas por Estrela (1994) e Trindade (2007), relativamente à atitude do observador, a mestranda participou e interveio ativamente numa turma, sob a qual realizou o processo de observação, sem descurar o seu papel de observadora, realizando assim uma observação participada. Esta observação também foi intencional (Estrela, 1994; Trindade, 2007), pois a estudante estava consciente dos objetivos definidos na ficha curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada, tendo por base os perfis geral e específico do professor do 1º CEB. No que se refere ao processo de observação, a formanda realizou uma observação contínua e sistemática (Estrela, 1994; Trindade, 2007), pois observou o contexto de forma continuada durante três dias semanais ao longo dos quatro meses de estágio. A observação também foi direta e naturalista (Estrela, 1994; Trindade, 2007), visto que a discente observou diretamente os vários intervenientes do processo educativo na escola e na sala de aula. Contudo, a mestranda obteve conhecimentos sobre as famílias dos alunos através das inferências das crianças e da orientadora cooperante e através da análise aos inquéritos feitos pela orientadora cooperante às famílias, tendo também realizado uma observação indireta (Estrela, 1994; Trindade, 2007). Além disso, a observação foi armada e desarmada (Estrela, 1994; Trindade, 2007), uma vez que, por vezes, o registo das observações ocorria de uma forma rápida através das notas de campo e, em outros momentos, esse registo acontecia depois do tempo letivo, nos intervalos ou no fim do dia letivo, nas notas de campo e nas grelhas de observação (cf. Anexo 2-A-V e Anexo 2-A-VI). No que diz respeito ao campo de observação, inicialmente a observação foi grupal (Estrela, 1994; Trindade, 2007), pois a formanda observava a turma em geral; todavia, gradualmente, a observação tornou-se individual (Estrela, 1994; Trindade, 2007), focando-se no comportamento e desenvolvimento de cada aluno. Deste modo, a

observação foi também molar (Estrela, 1994; Trindade, 2007), pois observou-se o comportamento global do grupo, e molecular (Estrela, 1994; Trindade, 2007), visto que o recurso às grelhas de observação (cf. Anexo 2-A-V e Anexo 2-A-VI) e avaliação (cf. Anexo 2-B-I) exigia uma observação mais atenta a cada aluno e a aspetos específicos do seu comportamento.

A observação foi uma prática diária da estagiária, constituindo-se no processo privilegiado na recolha de informação acerca de todo o contexto que a estudante integrou. Neste sentido, observar foi uma prática contínua e sistemática, realizada todos os dias em que a formanda se encontrava no contexto educativo. No entanto, considera-se que a observação «implica mais do que uma percepção mais ou menos involuntária» (Parente, 2002, p.170). Trata-se de um ver focalizado e intencional, que é suportado pelos pressupostos teóricos que orientam a ação do professor (Trindade, 2007).

Assim sendo, salienta-se que numa primeira fase da observação foi importante conhecer e analisar o PEAN, o plano de turma, ainda em construção, e os processos individuais dos alunos, uma vez que estes são documentos que fornecem informações sobre diversas componentes do contexto educativo. Através destes documentos, o par pedagógico teve a oportunidade de conhecer aspetos gerais do contexto educativo e aspetos mais concretos e específicos acerca de cada criança, o que contribuiu significativamente para que a díade planificasse e agisse intencionalmente.

Com o intuito de melhorar e fundamentar a prática educativa, a mestranda desenvolveu instrumentos que a auxiliaram no processo de observação, pois são instrumentos que suportam «um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros» (Trindade, 2007, p.39).

As notas de campo foram uma estratégia utilizada constantemente pela estagiária, sendo que esse registo geralmente decorria nos momentos de pausa letiva, nos intervalos e imediatamente após o horário letivo. Esta estratégia tornou-se fundamental para que não fosse perdida informação importante para conhecer o contexto e as crianças e para verificar as dificuldades e os progressos dos alunos, tornando-se relevante nos processos de avaliação e planificação. Além disso, as notas de campo constituíram-se um auxílio precioso na elaboração das narrativas semanais, fomentando a reflexão. No entanto, em diálogo e reflexão com a supervisora institucional a díade de formação compreendeu que seria benéfico desenvolver outros instrumentos de observação, que fomentassem uma observação mais atenta e permitissem fazer um registo mais eficaz sobre os comportamentos dos alunos, tornando mais evidente o desenvolvimento dos mesmos. Deste modo, no sentido de clarificar e sistematizar as observações realizadas, o par de formação construiu grelhas de observação (cf. Anexo 2-

A-V e Anexo 2-A-VI), que sofreram evolução, conforme as necessidades sentidas pelos estudantes e os *feedbacks* da supervisora institucional.

No que se refere às grelhas de observação, após reunir e refletir com a supervisora institucional, o par de formação decidiu realizá-las semanalmente. Numa fase inicial, a d'íade elaborou dois tipos de grelhas. Uma das grelhas era mais descritiva, onde o par evidenciou aspetos gerais sobre os alunos como as dificuldades sentidas (no que diz respeito à participação, por exemplo), os interesses, a forma como encaram os desafios propostos ou o modo como se relacionam com os colegas e com a equipa educativa (cf. Anexo 2-B-III). A segunda grelha atentava em aspetos mais concretos e objetivos sobre os comportamentos, as atitudes e o desempenho dos alunos nas áreas curriculares (cf. Anexo 2-A-V). Depois de analisar e refletir as grelhas com a supervisora institucional houve necessidade de as alterar (cf. Anexo 2-A-VI), uma vez que eram confundidos alguns aspetos da avaliação e da observação. No seguimento do que foi discutido, o par pedagógico sentiu necessidade de distinguir as observações sobre os comportamentos e atitudes dos alunos, sistematizadas nas grelhas de observação (cf. Anexo 2-A-V e Anexo 2-A-VI), das observações acerca dos conhecimentos construídos nas diversas áreas curriculares, sistematizadas nas grelhas de avaliação (cf. Anexo 2-B-I), sendo que as últimas permitiram avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos, verificando-se a relação profunda entre a observação e a avaliação. Assim sendo, a elaboração das grelhas de observação, em união com as notas de campo, revelou-se uma mais-valia no processo de formação da estudante, uma vez que fomentou o aperfeiçoamento da observação, que passou de um carácter geral para um carácter mais individual e específico. Corroborando Parente (2002, p.169), para além de dar conhecimento sobre os interesses e necessidades das crianças, a observação permite «obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar», sendo basilar para a diferenciação pedagógica.

Em suma, relativamente às observações diretas da estagiária sobre a turma, pode afirmar-se que inicialmente estas eram globais e abrangentes, dizentes aos comportamentos globais do grande grupo, sendo registadas sob a forma de notas de campo. Com o tempo, em colaboração com o par pedagógico, a estudante realizou observações mais focalizadas e pormenorizadas, aprofundando o seu conhecimento sobre cada aluno, reconhecendo os seus interesses, progressos, capacidades e dificuldades. Na construção desse conhecimento mais profundo as grelhas de observação (cf. Anexo 2-A-V e 2-A-VI) e avaliação (cf. Anexo 2-B-I) tornaram-se fundamentais, constituindo-se a base para potenciar as capacidades das crianças e colmatar as dificuldades detetadas nas diversas áreas curriculares.

Nota-se, ainda, que o trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a orientadora cooperante revelou-se extremamente vantajoso neste processo complexo e contínuo de observação, visto que permitiu obter um maior número de informações e informações mais claras do que era observado. A equipa pedagógica dialogava diariamente, o que permitia a partilha das observações realizadas pelos vários intervenientes e, conseqüentemente, um conhecimento mais profundo da turma e do que acontecia na sala de aula. Partindo dessas observações e do diálogo a estudante foi capaz autoavaliar-se e de avaliar a pertinência e o sucesso das decisões que tomou.

Os espaços e os recursos disponíveis na escola e a organização da própria sala de aula também foram elementos observados pela estagiária, pois eram considerados elementos potenciadores da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No sentido de sintetizar estas informações, de acordo com o afirmado no capítulo II, a discente recorreu a uma grelha de observação, preenchida ao longo do tempo de estágio, na qual registou informações relativas aos espaços da escola, ao espaço físico, recursos e dinâmicas da sala de aula (cf. Anexo 2-A-III).

Uma outra preocupação foi a de conhecer a cultura das famílias dos alunos, pois, tal como sustenta Perrenoud (2000, p.49), «não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem». Assim sendo, a observação teve também um papel preponderante nestas circunstâncias, embora tenha sido indireta. Uma vez que a orientadora cooperante, antes de a diade iniciar o período de estágio, tinha proposto aos encarregados de educação o preenchimento de um inquérito por questionário acerca da situação familiar, cultural, social e económica do agregado familiar, o par de formação considerou que estas informações eram suficientes para compreender o contexto familiar de onde os alunos eram provenientes, não considerando necessário realizar novos inquéritos ou construir outros instrumentos. Estas informações revelaram-se importantes para conhecer as crianças e compreender algumas das suas atitudes e comportamentos. A análise de conteúdo dos inquéritos por questionário acerca da cultura das famílias potenciou momentos de partilha e reflexão acerca dos diversos contextos em que os alunos estavam inseridos, conforme a perspectiva ecológica apresentada por Bronfenbrenner (1979), pois os diversos sistemas em que as crianças estão incluídas influenciam significativamente a construção das aprendizagens. Desta forma, os estagiários puderam conhecer as condições em que os alunos vivem, a sua cultura familiar e as necessidades que são exteriores à escola, mas que se refletem e influenciam o rendimento escolar. Na prática, diversas vezes a equipa pedagógica confrontou-se com alunos desmotivados e desinteressados relativamente à aprendizagem, situações justificadas pelos problemas que tinham em casa, por exemplo

quando estavam preocupados com algum familiar, quando os familiares demonstravam dificuldades financeiras ou quando as crianças tinham ciúmes de um irmão ou primo. Perante estas situações, a estudante procurava dialogar e animar as crianças, de forma a motivá-las para a aprendizagem.

Uma vez que a observação é uma das etapas da espiral de ciclos da investigação-ação, também ela é fundamental para a transformação do professor e para a melhoria das suas práticas e do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, considerou-se a observação de aulas «um processo de interacção profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens» (Reis, 2011, p.11). Neste sentido, Reis (2011) considera três tipos de observações que coexistem na observação de aulas, que já foram abordados no primeiro capítulo do relatório. Aludindo à prática pedagógica da discente, o primeiro tipo de observação, destinado à avaliação do desempenho do docente e da escola, concretizou-se através das aulas observadas pela supervisora institucional e pela orientadora cooperante, que fomentaram a prática reflexiva não somente sobre a aula observada, mas também sobre o desenvolvimento profissional da mestranda. No que se refere ao segundo tipo de observação, ou seja, a observação de práticas interessantes proporcionadas por um outro ator educativo, esta também foi realizada pela formanda, que quando não era responsável pela dinamização das atividades procurava observar as abordagens, estratégias e metodologias utilizadas pela orientadora cooperante e pelo seu par pedagógico, ainda que neste último caso tivesse conhecimento das atividades planificadas. Contudo, a verdade é que nem sempre foi fácil realizar estas observações, pois, como já foi referido no segundo capítulo, a turma era composta por alunos de dois anos de escolaridade, ou seja, enquanto a orientadora cooperante ou o par de estágio orientavam as atividades com um dos anos de escolaridade, a estagiária auxiliava os outros alunos, o que dificultava imenso este processo de observação, aspeto que foi objeto de reflexão na narrativa semanal de 14 a 16 de novembro (cf. Anexo 2-B-III-h). No que diz respeito ao terceiro tipo de observação, relacionado com a possibilidade de quem é observado puder selecionar o foco que pretendia ser observado, a estudante recorreu aos guiões de pré-observação (cf. Anexo 2-A-VII e Anexo 2-B-IV). Esta estratégia permitiu fazer uma previsão das dificuldades que poderiam surgir no desenvolvimento de algumas atividades e de expor os aspetos que considerava mais importantes de observar pela supervisora institucional, para posteriormente à ação serem discutidos, refletidos e melhorados. As principais dificuldades antecipadas pela estagiária estavam relacionadas com a gestão do tempo e das intervenções dos alunos e com a clareza do discurso utilizado. Para além desta estratégia, o trabalho colaborativo permitia que o par de formação e a orientadora

cooperante se apoiassem mutuamente e observassem os aspetos sobre os quais quem se encontrava em ação tinha dúvidas da sua viabilidade. Novamente se verifica a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor e para a melhoria a sua prática educativa.

A etapa de observação tornou-se fundamental na tomada de decisões sobre o ambiente educativo, para que este fosse adequado ao contexto e aos alunos, constituindo-se, por isso, o ponto de partida para a planificação e o desenvolvimento de atividades motivadoras e significativas, dotadas de intencionalidade educativa.

3.2.2 Planificar

Relativamente à planificação e de acordo com Vieira (1993), esta ao incluir referências relativas aos objetivos, conteúdos, atividades, materiais e ao prever formas de avaliação tornou-se uma tarefa fulcral no desenvolvimento da prática pedagógica.

Partindo da perspetiva de Latorre (2003), e lembrando novamente o carácter cíclico subjacente à metodologia de investigação-ação, a formanda baseou-se nas observações realizadas e nos dados de avaliação para proceder ao processo de planificação. Além disso, as planificações elaboradas foram sustentadas nos documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem, emanados pelo ME, nomeadamente os programas das áreas curriculares, as metas curriculares e as brochuras de apoio para o Ensino Básico. Conhecer e analisar os documentos de gestão (cf. Decreto-Lei n.º 137/2012) como o PEAN, o Plano Anual de Atividades e as planificações mensais do Departamento do 1º CEB tornou-se também um imperativo, pois, tal como salienta Zabalza (2000), na planificação o docente deve modificar o currículo adequando-o às características dos alunos e do contexto. Importa lembrar que o Plano de Turma ainda se encontrava em construção durante o período de estágio, daí não se ter conhecido com maior profundidade esse documento; contudo, os estagiários conheciam os ideais estabelecidos e as principais necessidades, o que permitiu conceber planificações que fossem ao encontro do que estava previsto nesse escrito. Partindo da temática do Voluntariado, no plano de turma destacava-se a necessidade de trabalhar com os alunos competências pessoais e sociais, relacionadas com a Educação para a Cidadania, e a importância de desenvolver estratégias e métodos interessantes e motivadores, que favorecessem a melhoria dos processos e resultados escolares.

A prática da planificação foi constante ao longo de todo o período da Prática Pedagógica no 1º CEB. As planificações eram conceptualizadas em reuniões informais, pela tríade pedagógica, ou seja, o par de formação e a orientadora cooperante. Tendo por base as planificações mensais elaboradas a nível do Departamento do 1º CEB, as planificações semanais eram pensadas para os dois anos de escolaridade que compõe a

turma, respeitando o horário semanal previsto pela escola. Estas reuniões ocorreram semanalmente, sem ter um dia pré-definido. Esta opção permitia definir os conteúdos a trabalhar na semana seguinte, tendo em consideração o desenvolvimento da planificação da semana em que ocorriam essas reuniões, de uma forma particular, as dificuldades apresentadas pelos alunos. Ou seja, se no início da semana de estágio se planeava explorar na semana seguinte um conteúdo, no último dia dessa mesma semana poder-se-ia considerar que o que anteriormente tinha sido pensado já não se revelava adequado, por exemplo, porque os alunos que apresentavam maior dificuldade em compreender algum conteúdo do que inicialmente se previa, sendo necessário investir mais tempo na sua exploração.

Mediante o que foi referido, pode afirmar-se que a adequação das planificações à turma e a cada aluno em particular foi uma preocupação permanente. As aulas foram planeadas partindo dos conhecimentos que a equipa pedagógica tinha da turma, de cada aluno e dos contextos dos quais as crianças eram provenientes, para que dessa forma fossem planificadas atividades que fomentassem a construção de aprendizagens realmente significativas. Verifica-se assim que o processo da planificação não é isolado, pois para ser realmente significativo depende de outros processos, nomeadamente a observação e a avaliação. Foi principalmente através da observação que a díade obtinha conhecimentos acerca da turma, sendo a sua sistematização nas grelhas de observação e avaliação essencial na elaboração das planificações semanais.

Importa referir que quando o par de formação integrou a turma 2^o/3^oA, a orientadora cooperante, baseada na matriz curricular do 1^o CEB e no Plano Nacional de Leitura (PNL), informou que tinha negociado com a turma a existência de duas atividades semanais, designadamente a Hora do Conto e a Hora das TIC, atividades previstas para as tardes de sexta-feira. Embora a orientadora cooperante se tenha mostrado disponível para realizar essas atividades nos dias em que a díade não se encontrava em estágio, considerou-se que seria uma mais-valia dar continuidade às atividades previstas anteriormente à sua presença. Em primeiro lugar, compreendeu-se que esse acordo tinha sido feito por se tratarem de atividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos, em segundo lugar já se tornaram uma rotina semanal da turma, em terceiro lugar vão ao encontro do que se encontra preconizado na legislação em vigor e, por último, o desenvolvimento destas atividades foi considerado vantajoso para o par de formação. No caso da formanda, as atividades em torno das TIC eram uma experiência nova, enquanto a Hora do Conto se revelava inovadora, pois embora fosse uma experiência já vivida aquando da Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, pressupôs-se que implicasse uma dinâmica diferente.

A planificação foi um processo progressivo, na medida em que inicialmente a estudante planificou uma atividade que posteriormente orientou, depois, sendo responsável por lecionar durante um dia letivo, elaborou um plano diário e, por último, foi elaborada uma planificação semanal, para os três dias de intervenção pedagógica.

O processo de planificação ocorreu, também, de forma evolutiva, pois gradualmente, a formanda construiu as suas planificações de forma mais clara, completa e coerente, o que pode ser verificado ao confrontar a primeira planificação (cf. Anexo 2-A-VIII), elaborada pelo par de estágio em colaboração com outro par de formação e respetiva orientadora cooperante, com uma das últimas planificações elaboradas pela discente (cf. Anexo 2-A-IX). Salienta-se ainda que nas atividades realizadas em conjunto pelo par pedagógico optou-se por elaborar um roteiro de atividades, de forma a clarificar os momentos e atividades da responsabilidade de cada um (cf. Anexo 2-B-V). Deste modo, houve a possibilidade de experienciar diferentes formas de planificação, conhecimento que permitiu que a estudante se identificasse mais ou menos com essas formas, optando pela criação de planos diários na sua ação individual.

Ao ter de elaborar as planificações semanais (cf. Anexo 2-A-IX e Anexo 2-B-VI), a estudante sentiu necessidade de alterar a estrutura da planificação sugerida pela supervisora institucional, no sentido de tornar este instrumento mais útil para a mestranda, tornando mais claro o que ia desenvolver em cada momento da ação planificada. Essa estrutura foi sendo reajustada ao longo do período de estágio, conforme as necessidades sentidas pela estagiária e também por sugestão da supervisora institucional. Assim sendo, progressivamente e baseada na prática reflexiva, a estagiária considerou que era fundamental adequar as planificações ao seu pensamento, de forma a que se tornassem numa verdadeira ajuda na ação pedagógica. Partindo deste objetivo, a mestranda optou por criar planos diários para todos os dias em que ia intervir, o que tornou o processo de planificação mais espontâneo e simples, constituindo-se uma ajuda preciosa no momento da prática, uma vez que espelhava o pensamento e as intenções da estagiária. Além disso, as planificações permitiam à formanda consciencializar-se dos objetivos e das metas que se pretendiam alcançar.

As planificações semanais elaboradas pela estagiária eram constituídas por diversos campos que, tal como já foi referido, clarificavam a sua ação. Em formato de grelha, encontravam-se explícitos os conteúdos a explorar ao longo da semana, as metas curriculares e as aprendizagens que se esperavam alcançar, o tempo previsto para as atividades, as áreas curriculares e os domínios predominantes em cada atividade, as estratégias previstas, os recursos necessários e encontravam-se ainda contempladas informações acerca da avaliação prevista. Além disso, constavam em anexo alguns instrumentos construídos pela estagiária, como tarefas matemáticas ou de português,

planos de aula, entre outros. Para tal procedimento, a formanda recorreu constantemente aos programas de cada área curricular, às metas curriculares já homologadas, às planificações mensais do Departamento do 1º CEB e quando justificado às brochuras para o Ensino Básico emanadas pelo ME.

Na conceção das planificações, e também como fator de motivação, procurou-se atender, sempre que possível aos interesses das crianças. A verdade é que na prática as crianças apresentavam dificuldades em partilhar os seus interesses, possivelmente por não ser uma prática frequente no seu dia-a-dia. Contudo, a estagiária procurou planificar atividades que fossem ao encontro desses interesses, que eram percebidos no dia-a-dia, de uma forma pouco explícita. A título de exemplo, veja-se a planificação de 9 e 10 de janeiro (cf. Anexo 2-B-VI-e), em que se previa uma aula de Estudo do Meio para explorar o património da cidade do Porto. Durante a aula uma das crianças (o F.) fez referência a um monumento que não se pretendia explorar, mas que suscitou a curiosidade dos outros alunos da turma, que não o conheciam. Perante o interesse das crianças a discente considerou que seria uma mais-valia apresentar imagens alusivas ao assunto, informando e motivando as crianças acerca da sua ideia. Naturalmente, no dia seguinte os alunos questionaram a discente sobre o monumento que o F. tinha falado, mostrando-se curiosas e interessadas em aprender. Neste sentido, e tendo em consideração o interesse e o desconhecimento das crianças sobre a cidade a que pertencem, a equipa pedagógica decidiu continuar o estudo do tema sobre o património da cidade do Porto durante mais uma aula, opção que agradou realmente aos alunos. No âmbito do Estudo do Meio, pode então afirmar-se que a ação da estagiária prendeu-se com o desenvolvimento de conteúdos dos blocos “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições” e “À descoberta do ambiente natural”, do Programa de Estudo do Meio (ME/DEB, 2004).

Perante o exemplo apresentado encontra-se outra das características das planificações concebidas pela estagiária, que eram perspectivadas como tendo um cariz flexível e dinâmico, suscetíveis de sofrerem alterações no sentido de poderem adaptar-se aos imprevistos e circunstâncias da aula. Paraphraseando Pires (2007, p.178), a planificação é «um guia de ação e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório». A flexibilidade da planificação pode verificar-se em diversos momentos da ação da estagiária, acontecendo por razões diversas. Como se pode verificar na narrativa semanal de 5 a 7 de dezembro (cf. Anexo 2-A-X), houve necessidade realizar atividades diferentes das que estavam previstas na planificação, devido à avaria da impressora da escola que não permitiu a impressão dos testes. Neste sentido, após dialogar com a orientadora cooperante e com o par de formação, a estudante propôs às crianças um desenho das suas famílias para colocar no painel de natal, atividade que já tinha sido

pensada pela equipa educativa, embora ainda não se encontrasse calendarizada. Noutras ocasiões a planificação não era cumprida devido ao comportamento e pré-disposição dos alunos para as atividades, como se pode inferir pela leitura da narrativa semanal referida. No dia 7 de dezembro, sexta-feira, estava prevista a realização da hora do conto, atividade que normalmente é motivadora para os alunos; no entanto, essa motivação não foi suficiente para estarem interessados e concentrados na atividade. Isto deveu-se ao facto de estarem a ser feitas na sala de aula as velas de natal para outras turmas da escola, motivo pelo qual constantemente entravam alunos e professores de outras turmas. Estando este facto visível à equipa educativa, a estudante sugeriu que se mudasse de atividade, uma vez que continuar a anterior não traria qualquer vantagem para a aprendizagem, tendo-se optado por ensaiar uma música para a atuação de natal.

Além disso, quando a previsão dos tempos era inadequada não era possível a concretização da planificação. Este facto devia-se a vários fatores, como uma explicação mais longa do que o previsto, as crianças demorarem mais tempo do que o esperado na realização de alguma tarefa ou, por vezes, o pressupor que as crianças já tinham conhecimento sobre alguma temática ou conteúdo, que segundo os programas das áreas curriculares já deviam ter sido explorados em anos anteriores. A título de exemplo, encontra-se o conteúdo da árvore genealógica, na área de Estudo do Meio, e dos pictogramas, na área de Matemática. A primeira atividade, orientada pela díade, pretendia explorar noções e as relações da árvore genealógica. Naturalmente, o par pedagógico tencionava explorar o conceito de árvore genealógica e a sua forma de construção; contudo, este momento demorou mais tempo do que o previsto porque os conhecimentos das crianças não estavam cientificamente corretos, o que obrigou à desconstrução e reconstrução dos mesmos. No mesmo sentido, os pictogramas, segundo o Programa de Matemática (ME/DEB, 2007), são um conteúdo previsto para o 2º ano do Ensino Básico, por isso, ao planificar esta atividade a formanda tencionava introduzir este conteúdo com os alunos do 2º ano e consolidá-lo com os alunos do 3º ano de escolaridade. Todavia, na prática, a mestranda percebeu que era necessário introduzir com toda a turma esse conteúdo, uma vez que os alunos não demonstravam ter conhecimentos sobre o assunto, o que obrigou a uma exploração mais profunda, não tendo sido possível cumprir a planificação prevista.

Como se pode verificar foram variados os motivos que justificavam alterações às planificações; contudo, importa ressaltar que essas alterações no 1º CEB têm uma diferença importante relativamente a outros níveis educativos, pois ao ser um docente generalista, que orienta todo o dia letivo, pode gerir a planificação de uma forma mais flexível, podendo dar continuidade às atividades noutro momento que se considere adequado, ajustando assim o horário semanal.

A gestão e planificação adequada do tempo das atividades foi uma conquista da mestranda durante o estágio. Obviamente, para desenvolver esta competência, foi necessário conhecer a turma de uma forma mais profunda, e conhecer o ritmo de aprendizagem e de trabalho das crianças, o que aconteceu ao longo de todo o período de prática pedagógica. Quando já havia um conhecimento mais profundo da turma, o tempo previsto para as atividades começou a ser mais adequado ao tempo gasto na sua realização. Desde cedo, partindo das aprendizagens construídas em contexto Pré-Escolar, a discente procurou não planificar demasiadas tarefas para o tempo disponível, erro frequente em anteriores situações da prática. No entanto, evidentemente, a gestão do tempo não aconteceu de forma perfeita e, naturalmente, algumas vezes havia um excesso de atividades que sendo planificadas não eram possíveis de realizar nos tempos previstos, realmente por falta de tempo. Neste sentido, o esforço da estudante para não planificar demasiadas atividades permitiu valorizar a aprendizagem, propriamente dita, e não a acumulação de tarefas e atividades, que podem não deixar o tempo suficiente para que as crianças construam, efetivamente, aprendizagens significativas, que façam questões ou que levantem dúvidas.

À semelhança do que acontece com a gestão do tempo, Arends (1995) considera que também a organização do espaço deve ser planeada com tempo e antecipação. Na elaboração das suas planificações, a mestranda teve o cuidado de refletir sobre a organização do espaço e dos recursos e a distribuição dos alunos pelos espaços utilizados, de forma a criar um ambiente propício para a aprendizagem e que se considerasse adequado à consecução dos objetivos definidos. É verdade que a formanda poucas vezes sentiu necessidade de alterar a disposição das mesas e cadeiras, uma vez que a maioria das atividades que propunha eram realizadas individualmente ou a pares, o que era exequível pela disposição das mesas da forma original, ou seja, em filas e colunas, visto que em cada mesa encontravam-se duas crianças. Ainda assim, a estudante também planificou atividades realizadas em grupo, tendo nessa altura pensado na organização do espaço e na distribuição dos alunos pelo espaço, como se pode verificar no plano diário de 23 de novembro (cf. Anexo 2-B-VI-b). Os objetivos definidos para cada atividade e a natureza destas eram os aspetos que tornavam necessária a reflexão acerca da organização do espaço e dos alunos, justificando a sua alteração.

Relativamente aos recursos e materiais escolhidos pela estagiária, importa referir que estes eram considerados elementos potenciadores da aprendizagem, por isso, a sua disposição era já pensada no momento da planificação. Os recursos utilizados foram elaborados pela estagiária, que construiu por exemplo uma caixa e um marco de correio, utilizados para explorar o conteúdo da carta, levou imagens para cartazes, e elaborou apresentações em formato digital, ou recursos disponibilizados pela instituição educativa,

por exemplo silhuetas humanas, mapas e material informático (projetor e colunas). Por diversas vezes, os recursos utilizados eram concetualizados como fator de motivação, portanto, a mestranda optou muitas vezes por dispô-los na sala antes do início da aula. Logo que chegavam à sala, as crianças ficavam ansiosas e curiosas para saber o que iam fazer. Neste sentido, Estanqueiro (2010, p.11) salienta que «a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso». A título de exemplo, e conforme a planificação semanal de 9 e 10 de janeiro (cf. Anexo 2-B-VI-e), uma das atividades que a estudante orientou relacionava-se com o património português. Para explorar este conteúdo, a formanda criou uma apresentação em formato digital, recorrendo a imagens relativas ao património natural, arquitetónico e gastronómico de Portugal, que explorou com os alunos. Numa fase posterior, a discente espalhou no quadro imagens de alguns dos elementos do património português anteriormente explorados, que foram organizadas em grande grupo num mapa de Portugal (cf. Anexo 2-B-VII). No seu todo, esta foi uma atividade que despoletou o interesse das crianças, que, desde essa altura, partilharam muitas vezes com a estudante o quanto gostaram da atividade.

Tendo em conta as áreas curriculares definidas para o 1º CEB, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, já referidas no primeiro capítulo do presente relatório, as planificações definidas pela tríade pedagógica e construídas pela estudante contemplavam todas essas áreas, permitindo-lhe desenvolver as suas competências profissionais em todas as áreas da responsabilidade de um docente titular de turma e fomentar nos alunos aprendizagens relativas às várias áreas. Considerando que o professor deve integrar todas as vertentes do currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001), a estudante preocupou-se em estabelecer um fio condutor nas suas planificações, valorizando desta forma a integração curricular. Sugere-se, neste sentido, a leitura da planificação de 5 a 7 de dezembro (cf. Anexo 2-A-IX), em que a mestranda através das temáticas do voluntariado e do natal desenvolveu todas as atividades semanais, integrando desta forma diversas áreas curriculares. A verdade é que inicialmente a discente tinha bastante dificuldade em encontrar esse fio condutor para a sua ação e em planificar atividades integradoras. Contudo, tal como referido no primeiro capítulo, a formanda estava consciente de que as aprendizagens construídas pelos alunos devem formar um saber integrado e, como tal, é fundamental que as disciplinas não sejam compreendidas como sendo distintas e desarticuladas. Assim sendo, houve um esforço acrescido da estudante no sentido de fomentar a interação entre as diversas áreas, procurando que a sua ação fosse transdisciplinar.

Além disso, como instrumentos de antevisão da prática, as planificações permitiram à estagiária prever as dificuldades sentidas pelos alunos, que poderiam

também trazer dificuldades para a sua própria ação. Neste sentido, tendo em consideração o conhecimento da mestranda sobre a turma, no momento da planificação a estudante pensava nas dúvidas e dificuldades que as crianças poderiam ter e em estratégias e respostas que as satisfizessem. Mais ainda, no momento da planificação a formanda considerou fundamental incluir todos os alunos nas atividades. Veja-se, por exemplo, o guião de pré-observação de 5 de dezembro (cf. Anexo 2-A-VII), em que a estagiária antecipou uma atividade de expressão físico-motora; contudo, um dos alunos (Joe.) encontrava-se magoado, com a clavícula partida. Atenta a esta condição do aluno, no momento de planificação e na elaboração do guião a estudante previu o que faria esse aluno durante a atividade enunciada. Não significa, porém, que o Joe. tenha realizado uma atividade diferente da turma. Uma vez que a mestranda sustenta a sua ação no modelo educativo de inclusão, foi pensada a melhor forma de incluí-lo na atividade desenvolvida, por isso, a discente propôs-lhe que a ajudasse a orientar as atividades e os colegas, sendo responsável por verificar o cumprimento das regras estabelecidas em cada exercício.

A previsão da ação foi, sem dúvida, fundamental para a mestranda, tendo efeitos diretos na sua prática. O prever dos imprevistos e das dificuldades permitiu-lhe antecipar formas e estratégias capazes de responder aos acontecimentos e circunstâncias, o que na prática a tranquilizou, deixando-a segura na sua ação.

Outro ponto relevante acerca do processo de planificação refere-se ao papel ativo dos alunos na construção das aprendizagens. A formanda sustentou a sua ação nas perspetivas construtivista e socioconstrutivista, considerando essencial que os alunos tivessem um papel ativo na construção das suas aprendizagens, o que era necessário ter em conta logo no processo de planificação.

Um outro aspeto que sofreu evolução no processo de planificação diz respeito à previsão de momentos e estratégias de avaliação. No início do estágio, este era um campo da planificação que era preenchido pela estudante com pouca segurança e sem a reflexão merecida; contudo, através dos *feedbacks* da supervisora institucional este campo começou a ser preenchido com mais clareza, sendo mais valorizado, como se pode verificar através da observação e análise das planificações semanais concebidas pela formanda (cf. Anexo 2-B-VI). A evolução da estudante neste campo fomentou a conceção de estratégias de avaliação, nomeadamente grelhas de avaliação (cf. Anexo 2-B-I) e promoveu a mudança da conceção da mestranda acerca dos objetos observados, que compreendeu, por exemplo, que os diálogos com as crianças são momentos importantes de avaliação diagnóstica e formativa. Neste sentido, a discente começou a considerar instrumentos mais variados de avaliação, tendo acesso aos conhecimentos e

aprendizagens construídas pelas crianças de diferentes formas, como diálogos, cartazes ou fichas de trabalho, valorizando todas elas.

3.2.3 Agir

Os processos de observação e de planificação constituíram-se a base para o desenvolvimento da ação pedagógica da formanda, sendo que essa ação consistiu na concretização do que anteriormente tinha sido previsto. De acordo com o que foi referido, a estudante procurou gerir o tempo de forma a cumprir o essencial da planificação; todavia, por vezes essa planificação não era cumprida devido aos imprevistos que surgiam e que não podiam ser anteriormente previstos. Por outro lado, alguns dos imprevistos que surgiam eram percebidos pela discente como formas de potenciar e sistematizar as aprendizagens, por exemplo, quando alguma criança ou um elemento da equipa educativa dizia alguma palavra desconhecida, ou até quando surgia alguma palavra desconhecida num texto a estagiária começava por propor a algum aluno que conhecesse a palavra para a explicar e posteriormente para procurarem o seu significado no dicionário, valorizando assim este recurso e fomentando a sua boa utilização.

Importa salientar que a ação da formanda ocorreu de forma evolutiva, passando por diversas fases. Numa primeira fase, a ação da estudante traduziu-se na observação e colaboração no contexto educativo, cooperando com a orientadora cooperante nas atividades desenvolvidas e fazendo um apoio mais individual a cada aluno, sobretudo quando estes tinham alguma dúvida nas tarefas propostas. Este momento ocorreu em dois contextos distintos, uma vez que na primeira semana de estágio a mestranda integrou uma turma de 2º ano de escolaridade do Centro Escolar das Antas e o tempo de estágio que se seguiu decorreu na Escola Básica de Montebello, com a turma do 2º/3ºA. Neste sentido, inicialmente a estudante observou e colaborou em dois contextos diferentes, tendo desenvolvido a sua prática no segundo contexto referido. Apesar de na prática o par de formação apenas ter observado durante uma semana o contexto onde iria desenvolver a Prática Pedagógica Supervisionada e, por isso, ter realmente poucos conhecimentos acerca dos alunos, após dialogar com a orientadora cooperante, considerou-se que seria uma mais-valia realizar em par de formação uma atividade nessa mesma semana, de modo a ter uma interação mais direta com os alunos, começando a ambientar-se com a dinâmica da turma, e, de uma forma particular, a aprender a gerir as interações. Uma vez que foi uma atividade orientada pelos dois estagiários permitiu que estes se sentissem mais seguros e confiantes, embora fossem responsáveis por momentos diferentes da atividade. Visto que esta era a primeira atividade que a díade realizava com a turma procurou-se planificar uma atividade motivadora, que promovesse a aproximação entre as crianças e o par de formação. Assim sendo, a díade e a

orientadora cooperante consideraram que a Hora do conto seria uma atividade interessante para ser dinamizada pelo par. “João Porcalhão”, da autoria de David Roberts, foi o título do livro escolhido para a atividade. Já que a ação educativa deve estar sempre dotada de intencionalidade educativa, a escolha deste livro teve por base as temáticas que estavam a ser desenvolvidas pela orientadora cooperante. Optou-se por escolher um livro que permitisse explorar a árvore genealógica, uma vez que em Estudo do Meio estava a ser tratada a temática da família. Não se considerou relevante encontrar um livro que explorasse claramente esse conteúdo, mas antes que permitisse explorar a árvore genealógica pelas relações familiares dos personagens da história, o que era possível através deste livro, que tinha como personagens o João Porcalhão, os seus pais, avó e irmã. Além disso, a escolha deste livro deveu-se também ao seu caráter divertido e humorístico, que surtiu efeitos muito positivos na prática, pois prendeu a atenção das crianças e motivou-as para a construção de aprendizagens acerca da construção de árvores genealógicas. Esta intervenção foi fundamental para que a estudante se sentisse confiante nas intervenções seguintes nas quais era a principal orientadora.

Numa segunda fase, a estudante orientou individualmente uma atividade, que decorreu durante um tempo letivo. Esta atividade realizou-se no âmbito do Português, e foi sobre o conteúdo da acentuação gráfica (cf. Anexo 2-B-VI-g). Esta foi a primeira experiência da discente a orientar uma atividade no 1ºCEB, ou seja, foi o primeiro momento em que a formanda teve de lidar com todas as dinâmicas da sala, como as interações e as rotinas. Embora a orientadora cooperante estivesse presente e disposta a ajudar a mestranda, considerou-se que essa ajuda devia existir apenas num caso estritamente necessário, pois era fundamental que desde cedo a estagiária assumisse o papel de professor, com todas as funções que lhe estão intrínsecas. Anteriormente ao desenvolvimento, propriamente dito, da atividade, a orientadora cooperante informou a estudante que tinha vindo a trabalhar ao longo do tempo com as crianças os acentos gráficos, para facilitar a aprendizagem, pois seria difícil se tivessem de aprender de raiz aspetos sobre todos os acentos numa mesma aula sem terem nenhum conhecimento anterior. Neste sentido, competia à discente consolidar e sistematizar as aprendizagens. Assim, a partir do diálogo a mestranda compreendeu o que as crianças já sabiam e as dúvidas que tinham. Tal como descrito no guião de pré-observação de 25 de outubro (cf. Anexo 2-B-IV-a), uma das dificuldades previstas dizia respeito à gestão das intervenções, o que acabou por ser bem gerido, embora os alunos se apresentassem mais agitados do que na maioria dos momentos observados ou que a estudante interveio. A dificuldade mais acentuada relacionou-se com a gestão do tempo, pois numa fase inicial, enquanto se discutiam as regras de acentuação gráfica eram mencionados variados exemplos,

quer pelos alunos, quer pela estudante; contudo, por falta de tempo, a certa altura a formanda optou por abdicar da exploração desses exemplos, pois não considerou que esta decisão fosse prejudicial para a aprendizagem. Esta atividade prendeu-se com a exploração do texto *Histórias de pontos e acentos*, de José Jorge Letria, com a sintetização e registo das regras de acentuação gráfica no caderno diário e com a resolução de uma ficha de trabalho, estratégias que se revelaram adequadas para a exploração do conteúdo. Além disso, a estudante considerou ainda relevante lembrar os conceitos de sílaba tónica, sílaba átona, palavras graves, agudas e esdrúxulas, fomentando assim a integração dos conhecimentos e uma visão global da aprendizagem.

Num terceiro momento a intervenção educativa realizou-se durante um dia letivo, em que a discente orientou atividades relativas a diversas áreas curriculares (cf. Anexo 2-B-VI-h). Por um lado, destaca-se a aula de revisões para a ficha de avaliação de matemática, que foi realizada de uma forma dinâmica, tendo despertado o interesse das crianças. Sendo que as crianças realizaram em casa uma tarefa matemática sobre alguns conteúdos para o teste, a tríade de formação analisou as fichas, podendo compreender os exercícios que foram mais difíceis de resolver, tendo-se dado particular atenção a esses exercícios e às crianças que tiveram dificuldades na sua resolução. Solicitava-se a esses alunos que fossem ao quadro ou que partilhassem com a turma o seu raciocínio, de forma a discutir-se o que foi dito e colmatar as dificuldades verificadas. Estas estratégias revelaram-se adequadas, pois nos exercícios seguintes as crianças que tinham tido dúvidas já respondiam corretamente, demonstrando ter compreendido o que fora explorado. Uma vez que a formanda tinha corrigido anteriormente com os alunos uma tarefa matemática, já tinha desenvolvido algumas competências a este nível, o que quer dizer que não permitiu a existência de tempos mortos e procurou que toda a turma participasse na correção da tarefa, tornando os alunos mais ativos e a aula mais dinâmica, o que no momento anterior não tinha sido tão bem conseguido. Importa ainda ressaltar a atividade realizada no âmbito de Estudo do Meio, relativa ao sistema respiratório. Esta aula tinha sido planificada para duas horas; contudo, foi realizada num tempo letivo de uma hora e trinta minutos, o que obrigou a retomar a mesma atividade no tempo seguinte. Apesar disso, a gestão do tempo não foi uma dificuldade, como tinha sido previsto no guião de pré-observação do dia 7 de novembro (cf. Anexo 2-B-IV-b), pois ao ser retomada no tempo seguinte acabou por se realizar no tempo previsto. A maior dificuldade prendeu-se com a gestão das intervenções, pois era um conteúdo do interesse das crianças, sob o qual estavam curiosas. Neste sentido, tinham necessidade de partilhar o que sabiam sobre o assunto e de levantar questões. Gerir as intervenções tornou-se especialmente difícil quando a formanda colocou no quadro um *poster* do corpo humano, pois as crianças faziam questões relacionadas com o todo o corpo humano. A

discente procurou responder de uma forma breve às questões colocadas, tentando focalizar a sua atenção na temática do sistema respiratório. Verificou-se que a opção de levar um *poster* do corpo humano não foi a mais adequada, pois dispersou a atenção das crianças, por isso, quando a mestranda explorou o sistema excretor e o sistema reprodutor não utilizou este recurso, optando por usar as silhuetas humanas, disponibilizadas pela escola. Embora o conteúdo abordado não estivesse previsto no programa de Estudo do Meio do 2º ano de escolaridade, a tríade pedagógica optou por explorá-lo também com os alunos do 2º ano de escolaridade, pois ao ser uma aula em que se utilizaram recursos diversificados, dificilmente os alunos estariam interessados noutro trabalho. Assim, a estagiária elaborou fichas de trabalho com um grau de complexidade diferente para os dois anos de escolaridade, como se pode verificar pela análise do plano diário de 7 de novembro (cf. Anexo 2-B-VI-h).

A gestão das intervenções foi realmente uma das grandes dificuldades sentidas pela estudante ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, pois a permanência da formanda no contexto fomentou a proximidade da relação estagiária-alunos, fazendo com os alunos tivessem dificuldade em cumprir as regras de comunicação verbal e respeitar o que era dito pela formanda. Neste sentido, durante as aulas a estudante valorizou cada vez mais as intervenções dos alunos que respeitavam as regras de comunicação verbal, por exemplo, levantando o braço quando queriam falar, a fim de minimizar os problemas de comportamento e participação e de incentivar o respeito pelas regras da sala de aula e de comunicação. Esta opção revelou-se positiva, pois os alunos começaram a respeitar essas regras e a ter comportamentos mais adequados, o que foi propício para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, já com um maior conhecimento da turma e das suas necessidades, a mestranda orientou as atividades letivas durante os três dias semanais em que se encontrava na instituição educativa. No entanto, importa salientar que, na verdade, a estagiária nunca estava nem se sentia sozinha. O apoio da orientadora cooperante foi importante em alguns momentos da intervenção da discente, pois este agente educativo dava conselhos importantes baseados no seu conhecimento sobre os alunos e intervinha na ação quando considerava que pudesse ser importante para os alunos e para a própria aprendizagem da estudante. Mais ainda, uma vez que o estágio foi realizado em pares, enquanto a formanda orientava as atividades do 3º ano o seu par orientava as do 2º ano e vice-versa, enquanto a orientadora cooperante apoiava os alunos que necessitavam de ajuda. No entanto, a tríade pedagógica refletiu sobre esta opção, pois a verdade é que quando se realizava uma atividade com o 3º ano havia muito ruído devido ao diálogo e às atividades desenvolvidas pelo 2º ano. Neste sentido, uma vez que os estudantes já tinham um conhecimento maior da turma e tinham desenvolvido as suas competências

profissionais, considerou-se que seria interessante que cada estagiário assumisse os dois grupos simultaneamente. Apesar de esta ser outra das dificuldades da mestranda, os resultados foram positivos, pois embora estas atividades obrigassem a um trabalho maior por parte dos estagiários, o ambiente vivido na sala era mais tranquilo, o que se verificou propício à construção das aprendizagens e facilitador da concentração. Naturalmente, esta não poderia ser uma opção educativa desde o início do estágio, pois antes era fundamental conhecer a turma e ter algumas competências profissionais, que numa fase inicial ainda não estavam desenvolvidas.

Considerando que o trabalho que se espera do professor é que ele saiba «gerar e gerir formas de fazer aprender» (Roldão, 2009, p.47), à semelhança de Roldão (2009, p.15), a estudante considera que ensinar é «accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro» e a própria aprendizagem do professor. Neste sentido, a estagiária procurou selecionar estratégias que permitissem atingir os objetivos definidos para cada atividade. As estratégias guiaram a escolha de metodologias e a seleção das atividades e recursos, tendo por base as características da turma e dos alunos, a sua adequabilidade para a consecução dos objetivos definidos e para a exploração dos conteúdos selecionados e, ainda, a motivação que despertava nos alunos. Baseando-se em Diogo (2010), pode afirmar-se que a estagiária privilegiou os métodos verbais e os métodos ativos.

No que se refere aos métodos verbais, a mestranda recorreu principalmente ao método do diálogo e ao método interrogativo, utilizados quer na introdução de conceitos, quer na sua consolidação ou até na sua revisão. O diálogo foi a estratégia de comunicação privilegiada, pois permitiu que a partilha de conhecimentos, o pensamento em conjunto e a aquisição de regras de comunicação. A título de exemplo sugere-se a leitura da planificação semanal de 5 a 7 de dezembro (cf. Anexo 2-A-IX), em que o diálogo é uma constante, quer na introdução de alguma atividade, por exemplo sobre os objetos diferentes que se encontravam na sala de aula, quer na análise de algum objeto, como vídeos ou textos. O método interrogativo foi também utilizado, na medida em que, em determinados momentos, a discente orientou as atividades e os alunos através de perguntas na procura do conhecimento, na criação de relações entre ideias e conceitos e no desenvolvimento da sua capacidade reflexiva (Diogo, 2010; Estanqueiro, 2010). Evidenciam-se as atividades no âmbito de Português, como se pode verificar através das planificações semanais (cf. Anexo 2-B-VI), em que o levantamento de questões foi a forma privilegiada para a exploração de textos. Num sentido mais amplo, a elaboração de perguntas adequadas permitiu à estagiária compreender o que os alunos já sabiam acerca de um determinado assunto, gerir a atenção dos mesmos, «estimular a curiosidade e o interesse dos alunos» e «avaliar o nível de conhecimentos adquiridos»

(Estanqueiro, 2010, p.44). Estas opções da estudante tiveram por base a importância da participação ativa dos alunos na construção das aprendizagens. Para tal, foi fundamental ouvir os alunos, pois desta forma a discente tinha perceção de como as aprendizagens estavam a ser construídas e tinha oportunidade para esclarecer as dúvidas. Além disso, estes métodos foram percebidos como uma forma de motivar os alunos, por exemplo nos diálogos acerca dos objetos estranhos na sala de aula, pois «a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos» (Estanqueiro, 2010, p.39). A mobilização dos dois métodos supracitados contribuiu ainda para o uso de uma linguagem mais correta por parte dos alunos, que por vezes utilizavam expressões menos corretas, como “por causa que” em vez de “porque”, havendo tempo e espaço para a correção linguística sem nunca existir uma quebra no diálogo. Além disso, o diálogo constante permitiu que também a estudante desenvolvesse as suas competências comunicativas, pois gradualmente a sua linguagem tornou-se mais clara e acessível, tendo uma maior facilidade em relacionar os conteúdos curriculares com exemplos práticos e significativos para os alunos. A clareza da linguagem contribuiu significativamente para que a mensagem transmitida fosse compreendida e apreendida.

Relativamente aos métodos ativos, a mestrandia valorizou o método de trabalho independente e o método de ensino por descoberta. O método de trabalho independente foi utilizado, sobretudo nas atividades de aplicação de conhecimentos, ou seja, na resolução individual de tarefas relativas às várias áreas curriculares, por exemplo, nas tarefas matemáticas. A utilização deste método foi importante para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e ter conhecimento das suas dificuldades, para um posterior esclarecimento das dúvidas e superação dessas dificuldades. A utilização do método de ensino pela descoberta, e tal como sustenta Diogo (2010), fomentou a busca ativa por parte dos alunos na aquisição de conhecimentos, que procuraram e interpretaram informações, extraindo conclusões. A título de exemplo sugere-se a leitura da reflexão escrita individual (cf. Anexo 2-B-III-m) que apresenta uma aula de matemática orientada pela estagiária em que este método assumiu um lugar de destaque. Nessa aula a formanda explorou com a turma a multiplicação por 10, 100 e 1000, conteúdo inserido no tema dos números e operações, escrevendo no quadro algumas operações que eram resolvidas pelo diálogo em grande grupo, através do levantamento de hipóteses sobre como se poderiam resolver as operações partindo dos conhecimentos anteriores. Sustentada no modelo do ensino pela descoberta, esta aula caracterizou-se pelo seu dinamismo, pela participação dos alunos e pelo seu papel ativo na construção das suas aprendizagens e pela interceção do tema números e operações com as capacidades transversais, particularmente a comunicação e o raciocínio matemático. Ainda no âmbito

da matemática, para além do tema Números e Operações, a estudante desenvolveu atividades relacionadas com o tema Organização e Tratamento de Dados, tendo explorado os pictogramas. Além disso, uma das preocupações da mestranda prendeu-se com a importância do desenvolvimento das capacidades transversais, por isso, estas eram trabalhadas em simultâneo com os temas matemáticos, como se pode verificar nas planificações semanais (cf. Anexo 2-B-VI), em que os temas e as capacidades transversais surgem sempre associados, como se pode verificar pela atividade anteriormente descrita e analisada. Nas planificações, pode ainda verificar-se que o tema Geometria foi apenas previsto nas aulas da discente para o 2º ano de escolaridade, o que se deveu ao seguimento das planificações mensais do Departamento do 1º CEB, que não contemplavam conteúdos do tema Geometria nos momentos de intervenção da estagiária. No entanto, visto que algumas atividades da estagiária relacionavam-se com a realização e correção de tarefas matemáticas, foi possível abordar conteúdos de todos os temas contemplados no Programa de Matemática (ME/DEB, 2007).

Perante os exemplos de atividades apresentados, pode afirmar-se que o construtivismo e o socioconstrutivismo estiveram na base das atividades realizadas, pois a estudante acredita que se aprende pela ação e que só dessa forma é possível construir aprendizagens significativas. Neste sentido, foi importante valorizar as estratégias centradas nos processos cognitivos do aluno que se pretendiam desencadear.

Para que as atividades proporcionassem o sucesso educativo foi fundamental perceber os espaços, os recursos e os materiais como elementos potenciadores da ação pedagógica e do sucesso dos alunos.

No que se refere aos espaços, a mestranda desenvolveu a maioria das atividades na sala de aula. No entanto, recorreu a outros espaços da escola quando considerava que seria uma vantagem relativamente ao desenvolvimento do mesmo trabalho na sala de aula. O recreio, a biblioteca e o ginásio foram espaços utilizados em determinadas atividades. Embora o plano de formação tenha também previsto o desenvolvimento de uma atividade no anfiteatro não foi possível que acontecesse no local definido, devido às más condições físicas do local. Além disso, a díade tinha consciência que teria sido benéfico utilizar mais vezes, por exemplo, a biblioteca; contudo, visto que o estágio foi realizado durante os meses de inverno, este espaço apresentava-se pouco adequado para o desenvolvimento de atividades, devido às baixas temperaturas. No que se refere ao espaço da sala de aula, importa ainda referir que este e o corredor mais próximo eram utilizados para a divulgação de diversos trabalhos realizados pelos alunos, o que tornava estes espaços mais acolhedores e significativos para eles.

A utilização de recursos diversificados, incluindo os multimédia, tal como sustenta Estanqueiro (2010), constituiu-se uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem e

de reforçar a mensagem que se queria transmitir, pois «a arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento» (Einstein, s.a., citado por Estanqueiro, 2010). A prática da estudante sustentou-se nestes ideais, no sentido em que procurou utilizar estratégias e recursos variados, que fossem ao encontro dos interesses das crianças e que valorizassem as inteligências múltiplas defendidas por Gardner (s.a., citado por Armstrong, 2001). Além disso, a variedade de estratégias, metodologias e recursos utilizados permitiu respeitar as diferenças dos alunos, promovendo assim a diferenciação pedagógica e o sucesso dos alunos, aspeto preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001.

De uma forma particular pode afirmar-se que a estagiária privilegiou o uso das novas tecnologias. O recurso à *internet* teria sido uma mais-valia; porém, não estando disponível, a estagiária recorreu a outros recursos, que acabaram por ser utilizados com alguma regularidade, nomeadamente o computador, o projetor e as colunas. Esta opção deveu-se à motivação e pré-disposição das crianças para aprender quando verificavam que ia ser utilizado o computador e o projetor. Exemplo disso foi a visualização de um vídeo sobre o sistema reprodutor (cf. Anexo 2-B-VI-b) que entusiasmou as crianças e fê-las perceber de uma forma mais clara o funcionamento deste sistema. Um outro exemplo refere-se à audição de uma música relativa ao sistema excretor (cf. Anexo 2-B-VI-b), momento que também cativou as crianças, embora fosse uma música conhecida por muitas delas. No entanto, embora soubessem a música por memorização não a compreendiam, como tal explorou-se as diversas partes da música, relacionando-as com o que tinha sido explorado. A audição e interpretação desta música foi assim uma forma de consolidar os conhecimentos relativos ao sistema excretor. Uma vez que o docente deve explorar as potencialidades didáticas dos programas que estão disponíveis através das novas tecnologias em relação aos objetivos do ensino (Perrenoud, 2000), a estudante procurou utilizar diversas funcionalidades do computador, privilegiando as apresentações por diapositivos, para fazer breves explorações de conceitos e para a visualização de imagens acerca dos assuntos abordados, a visualização de vídeos e a audição de músicas, como se pode verificar através das planificações semanais elaboradas pela estagiária (cf. Anexo 2-B-VI).

Uma outra atividade que teve sucesso diante as crianças, sem o recurso às TIC, realizou-se no âmbito do Português, para explorar antónimos e sinónimos, na semana de 21 a 23 de novembro (cf. Anexo 2-B-VI-b). O sucesso desta atividade não se deveu aos recursos criados pela estagiária, que eram muito simples, deveu-se à estratégia escolhida para abordar este conteúdo. Para esta atividade, a formanda espalhou numa parede da sala diversas imagens e palavras, que se relacionavam através da sinonímia ou da antonímia, pois, como já foi referido, esta era uma estratégia que motivava e

estimulava a curiosidade dos alunos. Assim sendo, desde logo as crianças mostraram-se com vontade de aprender e de participarem na atividade, que foi vista como um “jogo”. Inicialmente considerou-se relevante explorar os conceitos “antónimo” e “sinónimo”, novamente partindo dos conhecimentos das crianças. Recorrendo às aprendizagens construídas nos anos anteriores explicaram umas às outras o seu significado. Depois, foi visível o interesse dos alunos em encontrar sinónimos e antónimos entre as imagens e as palavras dispostas na parede para colocá-las na cartolina respetiva (dos sinónimos ou dos antónimos). Como todas as crianças estavam realmente entusiasmadas, a mestranda procurou dar voz a crianças diferentes, sobretudo às menos participativas que também se encontravam empenhadas na atividade. Quando os alunos ainda mostravam ter dúvidas sobre a relação que existia entre as palavras eram apoiadas por outros elementos da turma que lembravam a diferença entre antónimos e sinónimos. A atividade analisada baseou-se no domínio da Gramática; porém, esta não era a prática mais utilizada pela estagiária, que procurava articular os diversos domínios do Português, como se pode verificar por exemplo na atividade de português do dia 9 de janeiro (cf. Anexo 2-B-VI-e), em que a formanda trabalhou simultaneamente a Oralidade, a Leitura e a Gramática, pela leitura e exploração de um texto a partir do qual explorou os nomes comuns. Os outros domínios também não foram descurados, como se pode ver, por exemplo, na planificação de 5 a 7 dezembro (cf. Anexo 2-A-IX), em que na atividade intitulada “Uma carta para quem?” a discente articulou a Leitura, a Escrita e a Introdução à Educação Linguística e Literária. Neste sentido, foram explorados todos os domínios contemplados no Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009).

Importa salientar que a escolha dos recursos e das estratégias não se devia somente à motivação que despertavam nos alunos, era fundamental que fossem adequadas aos conteúdos programáticos e que fossem elucidativas e clarificadoras do que estava a ser ensinado e aprendido. Veja-se, por exemplo, a atividade que foi realizada para a exploração do sistema respiratório. Nesta atividade a formanda começou por levantar os conhecimentos prévios dos alunos, acerca do que era respirar, dos órgãos que faziam parte do sistema respiratório, entre outros. Partindo do que era dito pelos alunos, a discente clarificou os conceitos que não tinham base científica e introduziu através do diálogo os conceitos novos relativos ao conteúdo abordado, explicando a função do sistema respiratório, as trocas que ocorriam nos pulmões ou o percurso do ar pelos diversos órgãos, sugerindo também que respirassem fundo e observassem o colega de mesa quando este respirava. Posteriormente, a mestranda propôs aos alunos que pegassem nos materiais que se encontravam nos lugares ocupados por cada um, explicando que iam montar um simulador respiratório, para que observassem os movimentos que ocorriam no corpo humano quando se respira. Este

trabalho prático orientado para a verificação de uma teoria (Martins et al., 2007) permitiu que os alunos observassem de um modo mais claro o comportamento dos órgãos que constituem o sistema respiratório quando se inspira e quando se expira. Verifica-se assim que a intencionalidade educativa e os objetivos da atividade estiveram na base da escolha da estratégia e dos recursos utilizados, embora a motivação também estivesse presente.

A exploração dos conhecimentos prévios aconteceu constantemente na prática da estudante, sendo as atividades anteriormente referidas apenas dois exemplos dessa ação. De acordo com o que refere Estanqueiro (2010), a mestranda procurou detetar e valorizar os conhecimentos dos alunos, esclarecendo-os, pois eles são usados na construção das novas aprendizagens e fazem parte das relações que se estabelecem entre as diversas aprendizagens.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor tem a responsabilidade de promover aprendizagens no âmbito do currículo, integrando os conhecimentos das áreas que o compõem. Neste sentido, e como já foi referido anteriormente, durante o período de Prática Pedagógica Supervisionada, a discente desenvolveu atividades relativas às diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, tendo em conta os programas das disciplinas, as metas curriculares, o PE, as planificações mensais do Departamento do 1º CEB, e as necessidades e interesses dos alunos. Sugere-se a observação e análise do quadro 1, que clarifica as áreas trabalhadas pela estudante ao longo do estágio.

Áreas curriculares lecionadas pela formanda		
1ª Intervenção	1 Tempo letivo (realizada pelo par de formação)	Português + Estudo do Meio + Educação para a Cidadania
2ª Intervenção	1 Tempo letivo	Português
3ª Intervenção	1 Dia letivo	Português + Matemática + Estudo do Meio
4ª Intervenção	3 Dias letivos	Matemática + Estudo do Meio + Expressão Musical + Português
		Português + Estudo do Meio + Matemática
		Estudo do Meio + Expressão Plástica + Matemática + Português + TIC + Expressão Dramática
5ª Intervenção	3 Dias letivos	Educação para a Cidadania + Área de Projeto + Expressão Plástica + Português + Expressão Motora
		Estudo do Meio + Matemática + Português + Área de Projeto
		Expressão Plástica + Expressão Musical + Português + Matemática + TIC + Educação para a Cidadania + Estudo do Meio
6ª Intervenção	2 Dias letivos (orientados pelo par de formação)	Expressão Motora
		Português + Expressão Plástica + TIC + Expressão Musical
7ª Intervenção	2 Dias letivos (e uma manhã por sugestão da estudante)	Português + Educação para a Cidadania + Estudo do Meio + Matemática
		Matemática + Estudo do Meio + Português + Expressão Dramática + Expressão Plástica
		Estudo do Meio

Quadro 1. Áreas curriculares lecionadas pela estudante

Perante o quadro apresentado e confrontando-o com os planos de atividade, os planos diários e as planificações semanais (cf. Anexo 2-B-VI), verifica-se que a estudante orientou atividades no âmbito da Matemática, do Português, do Estudo do Meio, de todas as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, da Educação para a Cidadania e de Área de Projeto. Pode ainda inferir-se que foi valorizada a integração curricular, na medida em que se procurou que as intervenções educativas fossem interdisciplinares e transdisciplinares, pois, tal como referenciado no primeiro capítulo, só desta forma é possível que os alunos construam aprendizagens significativas e úteis para a vida. A título de exemplo propõe-se a leitura da figura 1, em que é possível verificar a integração curricular desenvolvida a partir do tema “Voluntariado”. Posteriormente segue-se uma breve abordagem sobre a forma como a mestranda desenvolveu essa articulação.

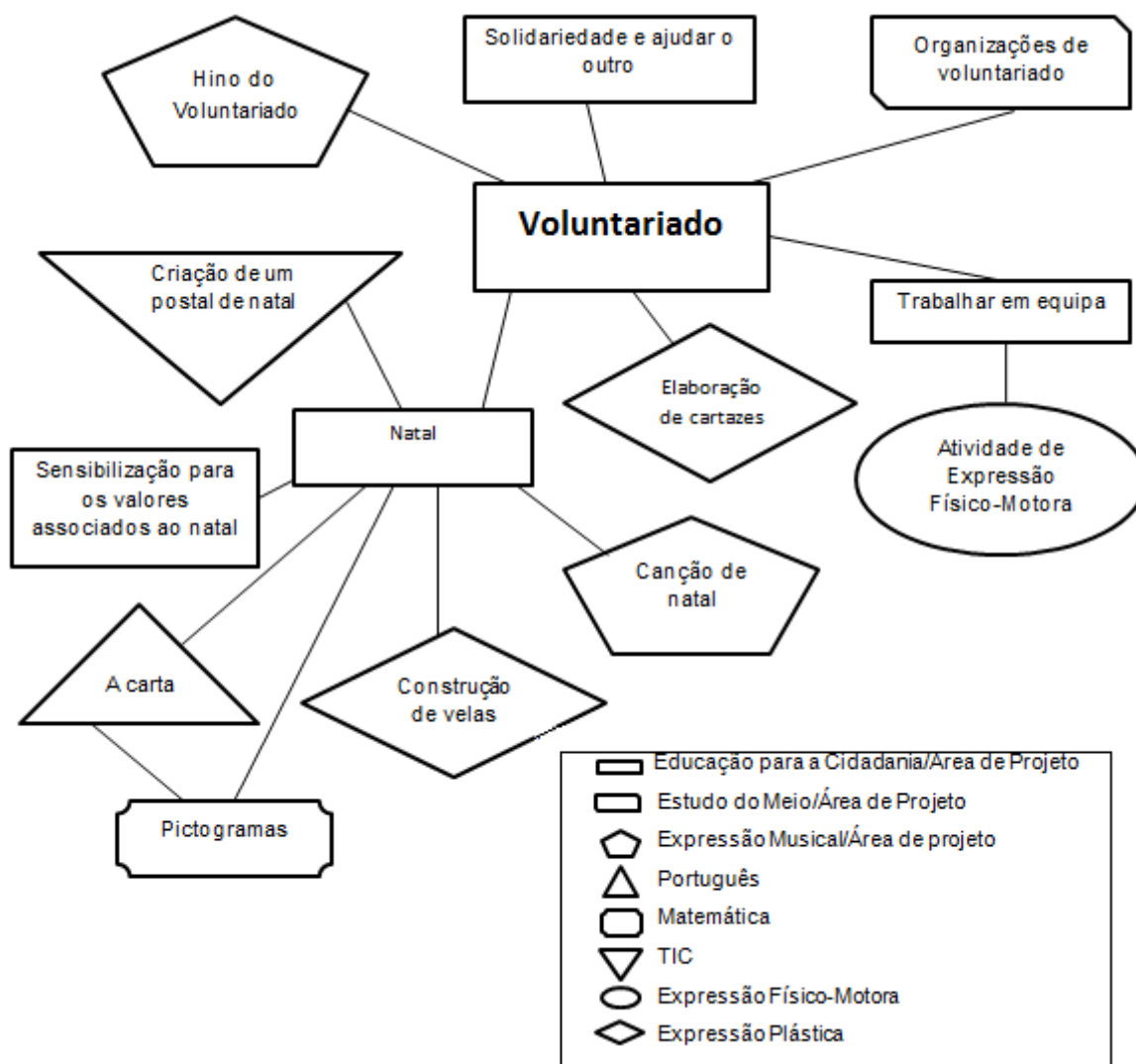


Figura 1. Rede de integração curricular

O voluntariado foi uma das temáticas que a estudante explorou com os alunos e que fomentou a integração de diversas áreas curriculares. Os assuntos referenciados na rede foram trabalhados nas duas últimas semanas anteriores às férias de natal, ou seja, entre 5 e 13 de dezembro (cf. Anexo 2-B-VI-c e Anexo 2-B-VI-d), altura em que os conteúdos da planificação mensal já estavam desenvolvidos. No dia 5 de dezembro foi comemorado o dia do voluntariado, por isso, a díade e a orientadora cooperante consideraram que seria uma mais-valia explorar essa temática ao longo da semana, até porque se trata da temática central do PEAN, aliada à temática do natal, época que se aproximava. Tendo-se dirigido à escola um enfermeiro que partilhou a sua experiência de voluntariado, em primeiro lugar a mestranda propôs aos alunos que elaborassem cartazes acerca desse assunto. Posteriormente explorou os conhecimentos prévios das crianças e lembrou o que já tinha sido abordado pelo enfermeiro. Depois, foi apresentado um vídeo, editado pela estagiária, que mostrava as ações de diversas instituições de voluntariado. Este vídeo foi explorado posteriormente pelas crianças, que se mostraram motivadas para partilharem as suas próprias experiências de voluntariado, demonstrando assim a eficácia do recurso utilizado. Neste diálogo foi enfatizada a importância de todos serem voluntários nas pequenas coisas do dia-a-dia, sendo a atividade de expressão motora um exemplo disso mesmo, pois os exercícios propostos fomentavam o espírito de equipa e o trabalho de grupo. O passo seguinte foi relacionar os valores do voluntariado com os valores associados ao natal, como a partilha. Para trabalhar estes valores a discente também recorreu à leitura da história “Carta para o Pai Natal”, do livro “Desejos de Natal”, de Luísa Ducla Soares. Partindo dessa história a estudante abordou também a carta, conteúdo do Programa de Português, explorando com os alunos os diversos elementos que fazem parte da carta e propondo que respondessem às cartas que lhes tinham sido enviadas pelos alunos do Centro Escolar das Antas, mobilizando os conhecimentos que tinham construído. A carta e o natal foram os elementos utilizados nos exercícios propostos aos alunos, que também serviram como motivação na exploração dos pictogramas. A par destas atividades, a tríade de formação proporcionou outras atividades como a interpretação do hino do voluntariado e de uma música de natal, a criação das velas de natal e a criação de um postal de natal, no Paint.

A Hora do conto foi também uma das atividades desenvolvidas que fomentou a integração curricular e a interdisciplinaridade. A escolha do livro “O menino-árvore”, de Luísa Costa Cabral, permitiu a interação entre o Português, os conteúdos trabalhados em Estudo do Meio, a Educação para a Cidadania, as TIC e a Expressão Dramática. Uma vez que em Estudo do Meio os alunos do 3º ano estavam a explorar os vários sistemas que constituem o corpo humano e os alunos do 2º ano encontravam-se a trabalhar conteúdos como a importância da higiene oral, através do livro selecionado foi possível

continuar a explorar esses e outros assuntos, relacionados com Estudo do Meio. Além disso, este era um momento privilegiado pela tríade de formação para que as crianças fizessem uso das TIC, utilizando o computador Magalhães, nos quais exploravam diversos programas, designadamente o Microsoft Word, Microsoft PowerPoint e o Paint, e realizavam diversas atividades partindo do excerto lido, como se pode verificar nas planificações semanais a partir da semana de 21 a 23 de novembro (cf. Anexo 2-B-VI). Noutros momentos partindo do excerto de texto lido, os alunos tiveram oportunidade para dramatizar em grupo; contudo, verificou-se que esta estratégia não era muito adequada, porque os grupos não tinham capacidade para se organizar autonomamente e para chegar a consensos. Perante a observação efetuada, a formanda considerou que não traria vantagens para outras atividades a organização em pequenos grupos, tendo antes valorizando o trabalho de pares. A Educação para a Cidadania foi uma constante, pois o livro apelava sistematicamente à importância dos hábitos de higiene, por exemplo.

Estes são apenas dois exemplos ilustrativos da interdisciplinaridade promovida ao longo da prática pedagógica da estudante. Por outro lado, importa evidenciar que a ação da estudante não se limitou à exploração de conteúdos, propriamente dita. A mestrandia integrou-se nas rotinas, como a rotina do lanche, participando desta forma no projeto “Lanche Escolar”, e esteve envolvida noutros projetos do agrupamento, como a festa de S. Martinho, a apresentação de natal, na qual colaborou com a orientadora cooperante e com o par de formação no ensaio das músicas, as atividades de Expressão Motora desenvolvidas pelos *Dragon Force* na Escola Nicolau Nasoni, tendo acompanhado os alunos nesta atividade, ou as atividades desenvolvidas na escola relacionadas com o dia do voluntariado, em que acompanhou a turma na palestra sobre o voluntariado, como anteriormente já foi referido.

Uma das preocupações constantes da estagiária prendeu-se com a vontade de contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, tolerantes, solidários e verdadeiramente intervenientes na vida em comunidade (Lei n.º 49/2005). Ao longo da sua ação, a discente procurou gerir com calma os conflitos que aconteciam na turma ou com alunos de outras turmas, alertando as crianças para a importância de saber perdoar e de pedir desculpa em detrimento da violência, incentivando assim a construção de regras democráticas para a vida em sociedade (Decreto-Lei n.º 240/2001). Neste sentido, foi também importante atribuir responsabilidades às crianças, como a distribuição do lanche, e, de uma forma particular, fomentar a curiosidade e o respeito sobre outras culturas, tendo-se destacado a cultura da etnia cigana, uma vez que dois dos alunos da turma pertenciam a esta etnia. Em diversos momentos houve partilhas de experiências entre esses dois alunos, as outras crianças e a equipa pedagógica, por exemplo, sobre como é vivido o natal.

Uma outra forma privilegiada pela estudante que incentivou a interiorização de regras democráticas e permitiu a construção de conhecimentos atitudinais foi o trabalho cooperativo entre os alunos. Concordando com Estanqueiro (2010, p.21), a estagiária considera que «a cooperação é um sinal de qualidade na educação» e que o seu uso fomenta o desenvolvimento pessoal e social do aluno. A discente privilegiou o trabalho em pares em detrimento do trabalho em grupos, porque, como já foi referido, os alunos ainda demonstravam grande dificuldade em trabalhar em grupo, em ouvir o outro e em respeitar e valorizar opiniões diferentes da sua. Então, a mestranda considerou que numa primeira fase seria mais adequado que as crianças aprendessem a “trabalhar” primeiro com um par e posteriormente com um grupo maior. O trabalho de pares revelou-se uma boa opção, pois os alunos gostavam de ajudar os colegas sendo essa a sua maior motivação. Uma vez que nesta forma de trabalho apenas interagiam duas crianças as opiniões eram mais facilmente aceites, não provocando a existência de conflitos. Embora fosse um objetivo da estagiária partir deste trabalho para o trabalho de grupo, tal não foi possível devido ao fim do período de estágio.

Além disso, a estudante promoveu em diversas situações uma outra forma de cooperação, propondo a um aluno que explicasse aos restantes algum assunto. Um exemplo disso foi a atividade sobre os pictogramas, realizada no dia 6 de dezembro (cf. Anexo 2-A-IX) em que a estagiária propôs ao Nu. que explicasse aos colegas os pictogramas apresentados e que esclarecesse as suas dúvidas. Esta opção acabou por ser uma motivação para toda a turma, particularmente para o Nu. Esta atividade serve também para exemplificar uma das formas da formanda desenvolver uma pedagogia diferenciada, pois quando os alunos tinham dificuldade em compreender os pictogramas a discente sugeria que fossem ao quadro interpretar ou desenhar um pictograma, segundo uma série de dados, com o auxílio da estudante e dos outros alunos. Esta foi uma estratégia que surtiu resultados positivos, pois esses alunos com dificuldades acabaram por compreender o que lhes era apresentado. Mais ainda, sempre que se explorava um conteúdo comum aos programas do 2º e do 3º ano, como é o caso dos pictogramas, desenvolvia-se uma atividade para os dois anos, sendo que eram adequados os exercícios propostos, como se pode verificar pelas tarefas matemáticas anexadas à planificação de 5 a 7 de dezembro (cf. Anexo 2-A-IX).

Aquando da prática pedagógica, é fundamental que o professor domine os conteúdos que explora com os alunos, por isso, ser-se professor implica dominar conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos. Neste sentido, as unidades curriculares que a mestranda frequentou e a investigação autónoma foram imprescindíveis para uma ação intencional e fundamentada. O processo de avaliação foi um exemplo disso mesmo, pois a sua melhoria deveu-se aos conhecimentos construídos

pela estudante nas diversas UC e através da investigação autónoma, aos *feedbacks* da supervisora institucional e ao trabalho colaborativo.

3.2.4 Avaliar as aprendizagens

Para que a ação da formanda fosse cada vez mais intencional e adequada tornou-se fundamental perspetivar a avaliação como etapa reguladora do ensino e basilar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Concordando com Ribeiro (2005, p.107), todos os processos necessitam «de uma avaliação constante, sistemática, quer das aprendizagens, quer da actuação dos estudantes na vertente dos processos e na dos produtos». Neste sentido, depois de agir, a discente procurou verificar refletidamente os resultados da sua ação e das estratégias utilizadas, no sentido de reformular a sua ação a partir dos dados obtidos. Nota-se assim a relação unívoca entre a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão.

Considerando as modalidades de avaliação já explanadas no primeiro capítulo, pode afirmar-se que a estudante deu ênfase à avaliação diagnóstica e à avaliação formativa, uma vez que a avaliação sumativa era da responsabilidade da orientadora cooperante, que a exercia pelo recurso às fichas de avaliação sumativa. Partindo dos registos de avaliação individual do 1º período, que contaram com a participação do par pedagógico, a díade construiu algumas grelhas que sintetizam as informações dos registos (cf. Anexo 2-A-XI e Anexo 2-B-I-e), que permitiram ter uma maior consciência do desempenho global dos alunos no 1º período. Estas grelhas teriam um maior interesse se os estagiários acompanhassem a turma durante os restantes períodos letivos, permitindo uma visão global e sintética do desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo.

A avaliação diagnóstica decorria sobretudo nos diálogos orientados pela estagiária, pois, como já foi referido, era uma preocupação da estudante saber os conhecimentos das crianças acerca dos assuntos a explorar, partindo desses conhecimentos para uma exploração mais aprofundada dos mesmos.

No que se refere à avaliação formativa desenvolvida pela estagiária, e de acordo com o referido no primeiro capítulo, esta teve um carácter sistemático e contínuo e foi marcada pela evolução. Num primeiro momento, as observações relativas ao desempenho dos alunos apenas eram registadas pelo recurso às notas de campo. No entanto, após um momento reflexivo com a supervisora institucional e de acordo com os *feedbacks* da mesma, a díade compreendeu que esse processo podia ser tornado mais objetivo, o que traria benefícios para a prática e para os alunos. Neste sentido, os estagiários construíram grelhas de avaliação para a participação (cf. Anexo 2-A-XII e Anexo 2-B-I-f) e grelhas de avaliação do comportamento (cf. Anexo 2-A-XIII e Anexo 2-B-I-g). Ao analisar e refletir sobre estas estratégias com o par pedagógico, a supervisora

institucional enfatizou a importância de avaliar as crianças nas diversas áreas curriculares, ideia com a qual os estudantes concordaram, acontecendo o registo das informações relativas aos comportamentos e atitudes dos alunos nas grelhas de observação (cf. Anexo 2-A-V e 2-A-VI). Assim, os estagiários construíram grelhas de avaliação para Português (cf. Anexo 2-A-XIV e Anexo 2-B-I-a), Matemática (cf. Anexo 2-B-I-b), Estudo do Meio (cf. Anexo 2-B-I-c) e as várias Expressões (cf. Anexo 2-B-I-d). Estes instrumentos foram previstos aquando do momento de planificação, como se pode verificar na coluna da direita das planificações semanais (cf. Anexo 2-B-VI), e permitiram conhecer mais profundamente as aprendizagens efetuadas pelos alunos bem como as dificuldades e necessidades sentidas nas diversas áreas curriculares. Novamente se podem observar as vantagens do trabalho colaborativo na prática pedagógica, pois a interação entre a díade e a orientadora cooperante permitiu uma recolha de informações mais profunda e completa. Estas grelhas, preenchidas pela díade de formação, eram posteriormente discutidas, analisadas e interpretadas pela equipa pedagógica, que tomava conhecimento das dificuldades sentidas e aprendizagens construídas pelos alunos, constituindo-se uma base para a planificação das atividades seguintes.

Para além das grelhas de avaliação importa ainda ressaltar que a estagiária utilizou outros instrumentos de avaliação, como diálogos, cartazes ou fichas de trabalho. Assim, os dados resultantes da avaliação foram imprescindíveis para colmatar as lacunas verificadas. Além disso, estes dados foram fundamentais para o desenvolvimento profissional da estudante e para a melhoria da sua prática, uma vez que fomentavam a prática reflexiva, no sentido de avaliar a sua própria ação.

A observação direta e os diálogos posteriores às atividades foram também formas privilegiadas para a recolha de informações acerca do processo de desenvolvimento dos alunos e sobre a construção das aprendizagens, permitindo compreender de uma forma mais autêntica os raciocínios realizados, o que foi apreendido, o que suscitou mais dificuldades ou o que mais gostaram de fazer.

Além disso, o par de formação incentivou a autoavaliação das crianças propondo semanalmente aos alunos que autoavaliassem o seu comportamento, pontualidade, entrada na sala de aula, respeito pelas intervenções dos adultos, respeito pela opinião dos colegas e o cumprimento das regras da sala de aula (cf. Anexo 2-A-XV). As observações realizadas pela discente levam-na a acreditar que a maior vantagem desta opção da díade prendeu-se com o desenvolvimento da consciência dos alunos acerca dos seus próprios comportamentos; contudo, também a fazem acreditar que a longo prazo esta prática poderia trazer outras vantagens.

Sendo a avaliação uma prática constante na ação da formanda, contribuiu significativamente para um processo educativo mais eficaz, que atendeu às necessidades

e dificuldades sentidas pelos alunos e que fomentou o desenvolvimento profissional da estudante. Naturalmente, o desenvolvimento das capacidades avaliativas da formanda dependeu do processo de reflexão, a partir do qual foi possível considerar os aspetos da avaliação que poderiam ser melhorados, no sentido de melhorar a prática educativa.

3.2.5 Refletir

A reflexão surgiu também como elemento regulador na prática pedagógica da mestranda. Esta etapa do processo educativo decorreu intrinsecamente e simultaneamente às outras fases já exploradas, pois «os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino» (Oliveira & Serrazina, 2002, p.6). Neste sentido, a estudante procurou orientar a reflexão para a ação, repensando o ensino e a sua ação (Oliveira & Serrazina, 2002). Foi de acordo com as dimensões de reflexão definidas por Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), já explanadas no primeiro capítulo, que a discente orientou a sua ação e o seu processo de reflexão.

No que se refere à reflexão na ação a estagiária por diversas vezes teve de adequar o seu plano de aula aos imprevistos que ocorriam no contexto, desde a impossibilidade de realizar determinadas atividades porque a impressora da escola não se encontrava em funcionamento, até à pré-disposição dos alunos para a realização das atividades, como por exemplo o suspender da hora do conto devido ao vaivém de pessoas que entravam e saíam da sala de aula para confeccionarem as velas de natal, o que dificultava a concentração, havendo necessidade de realizar outra atividade que não estava planeada, nomeadamente o ensaio de uma música de natal.

A reflexão sobre a ação permaneceu ao longo da prática pedagógica, tendo sido alimentada de diversas formas. As narrativas semanais (cf. Anexo 2-A-X e Anexo 2-B-III) fomentaram a reflexão constante da formanda acerca da sua ação e postura no contexto, sobre a ação do par pedagógico e da orientadora cooperante e ainda sobre as aprendizagens dos alunos. Ao escrever a mestranda procurou refletir sobre as ocorrências do contexto, encontrando um significado para elas. Importa, contudo, salientar que também este foi um processo evolutivo, pois inicialmente a estudante refletia de uma forma menos crítica, debruçando-se sobre aspetos mais gerais e gradualmente melhorou este processo, assumindo uma postura mais crítica e indagadora sobre a sua ação e sobre situações mais particulares que ocorriam no contexto.

Além disso, o diálogo constante entre a estudante, o seu par pedagógico e a orientadora cooperante fomentava a prática reflexiva e a indagação, uma vez que se procurava evidenciar os pontos fortes e fracos das atividades e do dia, o que poderia ser

alterado para que houvesse melhores resultados e como se sentia a estagiária ao orientar as atividades. Neste sentido, as narrativas colaborativas (cf. Anexo 2-A-XVI e Anexo 2-B-VIII) também se constituíram instrumentos importantes de reflexão, uma vez que o recurso à escrita fomenta a atitude reflexiva, que ao ser realizada de uma forma colaborativa permitiu refletir sobre aspetos referidos pelos outros elementos participantes que podem até não ter sido percebidos num primeiro instante.

Um outro momento de reflexão, que contribuiu para o crescimento da discente foram os momentos posteriores às atividades observadas em que participava a equipa educativa e a supervisora institucional, pois novamente através do diálogo eram cruzados os vários pontos de vista e discutidas as diversas ocorrências da aula e a forma como a estudante lhes respondia, o que favoreceu a melhoria das ações seguintes. Estes diálogos favoreceram também o desenvolvimento das competências de reflexão na ação da mestranda.

No mesmo sentido, a reunião reguladora de avaliação foi um momento fundamental para a evolução da estudante, uma vez que houve oportunidade para a formanda situar a sua ação e desempenho nos objetivos definidos na UC de Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB. Neste momento, a estagiária teve consciência do seu desempenho global e dos aspetos que deveriam ser melhorados para uma ação mais intencional e fundamentada, como por exemplo, a necessidade de construir grelhas de avaliação. A prática reflexiva acerca da prática é o foco da supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002; Roldão, 2010; Leitão & Alarcão, 2006; Vieira, 1993; Silva, 2009; Sá-Chaves, 2000), tendo-se revelando primordial para o desenvolvimento profissional.

Assim sendo, a supervisão foi fundamental para a progressiva autonomia da estudante, uma vez que serviu para apoiar e regular o processo formativo, no qual o *feedback* co-constutivo surgiu como orientador da ação e do pensamento (Roldão, 2010; Alarcão et al., 2009). Verifica-se assim a importância da supervisão para o crescimento pessoal e profissional da discente, pois

a ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados (Roldão, 2007a, p.26).

Todos estes momentos reflexivos contribuíram de forma decisiva para que a ação da estudante fosse refletida. Partindo das ações e reflexões anteriores, a formanda desenvolveu uma postura crítica, reflexiva e indagatória, procurando não repetir opções que se mostraram menos eficazes e prever ações cada vez mais adequadas aos alunos e ao contexto, enquanto era estimulada a profissionalidade docente da estudante.

METARREFLEXÃO

Terminada mais uma etapa do percurso formativo da estudante, importa neste momento refletir sobre o seu desenvolvimento profissional potenciado pela Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, o sistema educativo português privilegia «uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos», o que permite ao profissional de educação acompanhar os alunos durante um período mais prolongado de tempo. Neste sentido, o curso de mestrado pretende a formação de um profissional generalista e a construção de um perfil misto, ao incluir a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB. Portanto, este curso visa o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais a respeito destes dois níveis educativos, através «da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes» (Decreto-Lei n.º 43/2007). Assim sendo, ao longo deste momento reflexivo importa destacar as aprendizagens e competências desenvolvidas pela estudante nos dois contextos e níveis educativos.

Em primeiro lugar importa refletir sobre as vantagens subjacentes à formação de profissionais com um perfil duplo. Como futura educadora de infância e professora de 1º CEB foi evidente o benefício da Prática Pedagógica Supervisionada, aliada à formação inicial da mestranda em Educação Básica, na construção deste perfil, que permitiu uma visão mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, destaca-se uma maior possibilidade e facilidade de estabelecer uma articulação curricular, visto que esta se traduz nos mecanismos usados pelos docentes para facilitar a transição entre ciclos (Serra, 2004). Ao ter uma formação mais abrangente, que recai sobre os diversos níveis de educação, a estudante pôde de alguma forma incentivar a articulação curricular, pois aquando da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar a estudante tinha presente a importância de facilitar a transição para o 1º CEB mas sem considerar a Educação Pré-Escolar como uma preparação para o nível seguinte nem que se tratasse de uma extensão para a escolaridade obrigatória (Serra, 2004). Já no 1ºCEB, a construção de um perfil duplo e a formação geral da estudante em Educação Básica permitiram que tivesse uma maior consciência do que tinha sido trabalhado anteriormente e ainda do que poderia ser facilitador para a construção das aprendizagens nos anos e níveis educativos seguintes, o que traz vantagens para os alunos, que veem facilitado o seu progresso ao longo dos vários anos e ciclos, e para a estudante, que tinha oportunidade de facilitar essa transição e tinha uma visão mais ampla e profunda do sistema educativo português.

Em segundo lugar importa refletir sobre as vantagens de a Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1º CEB ter ocorrido em contextos díspares. No primeiro caso, a estudante integrou-se em um grupo que pertencia a uma classe social média-alta ou alta, enquanto no segundo caso os alunos da turma pertenciam a uma classe social média-baixa. Esta singularidade dos contextos foi significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional da discente, que se integrou em grupos com necessidades e interesses muito diferentes. Um exemplo dessa diferença é a motivação intrínseca para a aprendizagem. Por um lado, no contexto em Educação Pré-Escolar qualquer assunto era motivo para uma pesquisa autónoma das crianças, sem qualquer tipo de solicitação, que posteriormente mostravam interesse em apresentar ao grupo o que tinham pesquisado e aprendido. Por outro lado, no contexto do 1º CEB era fundamental motivar as crianças com recursos e meios e estimular a curiosidade; contudo, o trabalho em casa era quase sempre uma obrigação, não havendo a capacidade de autonomia encontrada no contexto anterior. Estes contextos permitiram o desenvolvimento de competências diversificadas e a vivência de experiências variadas, que enriqueceram o percurso formativo da estudante.

Em ambos os contextos educativos a mestranda sustentou a sua prática num quadro teórico-concetual que foi construído ao longo da sua formação académica. Esses pressupostos teóricos dominados pela estudante permitiram fundamentar as opções tomadas e compreender os fenómenos educativos, numa perspetiva assente na importância de o professor ser um investigador. Por isso, a estudante procurou assumir-se uma educadora/professora investigadora, no sentido em que através da reflexão, do questionamento, da indagação, da problematização das práticas e da investigação encontrou soluções e respostas adequadas para as situações do quotidiano. Esta postura da discente incitou a uma intervenção educativa baseada na metodologia de investigação-ação, que é sinónimo de transformação e melhoria das práticas (Esteves, 2002, Máximo-Esteves, 2008, Alarcão, 1998). Neste sentido, a sua práxis desenvolveu-se através das etapas subjacentes a essa metodologia: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A observação foi a primeira preocupação da estagiária em ambos os contextos, pois foi a forma privilegiada para conhecer o grupo/turma. O registo das observações diárias e a sistematização dos dados teve um papel principal para o desenvolvimento de toda a atividade da estudante, constituindo-se a base para a realização dos restantes processos da investigação-ação. Este foi um processo evolutivo em ambos os contextos, sendo que as aprendizagens construídas em Educação Pré-Escolar foram tidas em conta no nível seguinte. Destacam-se as estratégias de recolha de informação, nomeadamente as grelhas de observação que, na visão da estudante, foram conseguidas de um modo

mais proficiente na prática em contexto de 1º CEB, permitindo um conhecimento mais profundo sobre cada aluno.

A observação constituiu-se a base para a planificação de ações fundamentadas e intencionais em ambos os contextos; contudo, as características dos níveis educativos tornaram este processo muito distinto. Na Educação Pré-Escolar a ação tinha por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), as metas de aprendizagem, as brochuras emanadas pelo ME, os projetos educativos e curriculares do agrupamento e o Projeto Curricular de Grupo. Contudo, a existência de todos estes documentos permitia respeitar de uma forma autêntica e livre os interesses das crianças. No 1º CEB tornou-se fundamental planificar a ação tendo em consideração os documentos orientadores da ação educativa, nomeadamente os Programas das áreas curriculares, as metas curriculares, as planificações mensais do Departamento do 1º CEB, o PEAN e o Plano de Turma. Assim sendo, na sua prática, a mestranda procurou conciliar as diretrizes estabelecidas nesses documentos para o 1º CEB com os interesses dos alunos, daí ter recorrido diversas vezes a recursos multimédia, que neste contexto eram um fator de motivação.

A previsão de instrumentos e formas de avaliação foi uma conquista da estudante em ambos os contextos; todavia, na Prática Pedagógica no 1ºCEB foi mais evidente, pois foram construídas grelhas de avaliação para as diversas áreas curriculares e para algumas atividades específicas. Ainda assim, os dados recolhidos nos dois contextos foram tidos em conta nas planificações posteriores, no sentido de preencher as lacunas verificadas e responder às necessidades e dificuldades dos alunos. Para que tudo isso fosse conseguido foi fundamental adequar a estrutura das planificações ao pensamento da estagiária, para que se tornassem documentos auxiliares e orientadores da prática.

No que se refere à ação da estagiária propriamente dita, em ambos os contextos a formanda procurou utilizar os espaços e recursos da instituição educativa e da própria sala de atividades ou de aula, no sentido de os considerar elementos potenciadores do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a estagiária desenvolveu atividades em locais variados, recorrendo a diversos recursos, de acordo com a estratégia escolhida. No mesmo sentido, o espaço da sala de atividades ou de aula era alterado de acordo com as atividades desenvolvidas.

A diversificação de estratégias e a motivação das crianças e alunos que lhes era associada foi uma das preocupações primárias da discente, que considera fundamental desenvolver estratégias pedagógicas variadas, que potenciem o desenvolvimento de competências diversas nos alunos, que respeitem as necessidades e interesses das crianças e, portanto, que fomentem uma prática assente na diferenciação pedagógica.

Neste sentido, procurou-se que as crianças e alunos tivessem um papel ativo na construção das aprendizagens.

Outra das aprendizagens realizadas pela estagiária diz respeito à gestão do tempo, pois a estudante ao longo da Prática Pedagógica nos dois contextos procurou agir em conformidade com o que anteriormente tinha sido planejado. Contudo, a ação esteve diversas vezes sujeita a alterações, até porque a planificação deve ser flexível, adequando-se aos imprevistos e circunstâncias da prática. A verdade é que inicialmente, ainda na Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, a flexibilização do plano traçado era uma dificuldade da estudante, que tentava cumprir o que tinha planejado, o que, por vezes, não permitia respeitar os ritmos de aprendizagem das crianças. Gradualmente, a formanda planejou tempos mais adequados para cada atividade e aprendeu a gerir os tempos de uma forma flexível, valorizando o processo de construção das aprendizagens. Estas aprendizagens foram muito relevantes na Prática Pedagógica no 1º CEB, pois desde o início fez-se uma planificação do tempo mais ajustada, pela mobilização dos conhecimentos anteriormente adquiridos, sendo que neste processo também o apoio da orientadora cooperante foi imprescindível.

Além disso, nas suas intervenções em ambos os contextos, a estudante fomentou a vivência de regras de convivência democráticas, promoveu a cooperação entre os alunos e incentivou o respeito pelo outro, no sentido de favorecer a inserção das crianças na sociedade (Decreto-Lei n.º 241/2001; Lei n.º 5/1997). No 1º CEB houve uma especial preocupação com estes aspetos, pois os alunos revelavam mais dificuldades em respeitar o outro, e fomentou-se de um modo especial o interesse por outras culturas, uma vez que a turma incluía alunos de etnia cigana.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens esta foi uma constante na prática da discente, que privilegiou de uma forma particular a avaliação formativa. Este processo aconteceu em relação intrínseca com a observação, dando a conhecer à estudante as necessidades das crianças e alunos, informações basilares para uma planificação intencional, fundamentada e relevante para a aprendizagem. Neste sentido, a construção de grelhas de avaliação e observação, em ambos os contextos, permitiu um conhecimento profundo dos alunos, sobretudo nas dificuldades sentidas e que era necessário colmatar, o que enfatiza novamente a ação direcionada para a diferenciação pedagógica. Este processo sofreu uma grande evolução ao longo de toda a prática da estudante, acentuando-se na Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, em que a avaliação foi mais sistemática e contínua, focando-se em aspetos específicos sobre cada área curricular. Embora no contexto de Educação Pré-Escolar a discente tenha avaliado as necessidades e aprendizagens das crianças, foi durante a Prática Pedagógica no 1º CEB que a mestranda individualizou e atentou em aspetos mais concretos das

aprendizagens construídas ou não pelos alunos. Novamente, no segundo contexto que a formanda integrou foi primordial mobilizar as aprendizagens construídas na realidade educativa anterior, o que evidencia a formação contínua da estudante.

Durante toda a Prática Pedagógica Supervisionada a estagiária sustentou a sua intervenção na prática reflexiva, pois «o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores» (Zeichner, 1993, citado por Nunes, 2000, p.12). Nos dois contextos educativos, a estudante procurou refletir criticamente a sua intervenção, para que esta fosse cada vez mais adequada às crianças e ao próprio contexto. Assim sendo, diariamente a formanda procurou compreender o sucesso ou insucesso das opções que tomou e também das opções do seu par de formação e das orientadoras cooperantes. A estudante refletiu sistematicamente na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, assumindo-se como educadora/professora em formação, gestora e construtora de currículo, decidindo sobre as diretrizes emanadas pelo MEC e sobre o que acontecia na sala de atividades e de aula (Reis, 2011). Neste sentido, a reflexão dos professores sobre as suas experiências, tal como preconiza Reis (2011, p.54) «permite alicerçar a autoridade dos argumentos racionais apresentados nos documentos curriculares com a autoridade da sua experiência pessoal». Esta dialética entre a reflexão e a ação que acompanhou o percurso formativo da discente fomentou o desenvolvimento profissional, uma vez que primou a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Associada a esta realidade também uma postura indagadora e de questionamento, tal como demonstrado ao longo do terceiro capítulo do relatório e no relatório de qualificação profissional na Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 1), foi fundamental na formação da estudante enquanto professora investigadora com competências reflexivas, visto que ser professor investigador implica «estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona» (Alarcão, 2001, p.6).

A prática reflexiva foi potenciada pelo trabalho colaborativo, que esteve na base da Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1º CEB. O facto de o estágio se ter realizado em díade e ter sido acompanhado por uma orientadora cooperante fomentou o diálogo, a partilha de ideias e experiências e desde logo o pensamento e a prática reflexiva, potenciando assim o crescimento profissional (Oliveira & Serrazina, 2002). No entanto, foi durante a Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB que o apoio da orientadora cooperante esteve mais presente, pois esta acompanhou todas as intervenções da estagiária, fomentando a reflexão pelo diálogo. Em contrapartida, uma vez que durante o estágio em Educação Pré-Escolar a estudante interagiu com várias orientadoras cooperantes o processo de reflexão saiu dificultado,

pois nenhuma delas acompanhou toda a intervenção da estagiária, tornando-se difícil refletir sobre a sua evolução.

A supervisão foi um processo crucial para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e, conseqüentemente, para crescente autonomia da estudante. Considerando que o supervisor ajuda o futuro professor a observar a sua própria ação, a analisá-la e a refletir sobre ela e sobre os registros, no sentido de procurar soluções para os problemas que surgem (Silva, 2009), as reflexões antes e depois da ação foram importantes para que a mestranda tivesse consciência dos pontos mais fortes e mais fracos da sua prática, no sentido de melhorá-la no futuro. Embora as supervisoras institucionais não acompanhassem diariamente o trabalho da estudante desenvolvido no terreno, seguiam esse trabalho de diversas formas, nomeadamente observando algumas atividades desenvolvidas pela estagiária e analisando as estratégias construídas e desenvolvidas, ou seja, as narrativas diárias ou semanais, as narrativas colaborativas, os guiões de pré-observação, as planificações e as grelhas de observação e avaliação. A partir destas estratégias e instrumentos, das reuniões de avaliação e do diálogo reflexivo, foi fomentada na discente uma postura crítica, reflexiva e indagadora, permitindo-lhe superar os obstáculos encontrados através da reflexão.

Neste sentido, também a elaboração deste relatório contribuiu de forma significativa para uma reflexão introspetiva, profunda e global sobre o desenvolvimento da estagiária ao longo do seu percurso formativo. Assim, este documento torna-se uma forma de ilustrar o trabalho desenvolvido pela estudante; contudo, trata-se de um documento sintetizador e organizador do seu crescimento pessoal e profissional, pois as experiências vividas e os sentimentos são impossíveis de retratar e compreender num documento desta natureza.

Em jeito de conclusão, importa lembrar que o processo de formação da estudante não termina aqui, muito pelo contrário, esta foi uma das primeiras etapas de aprendizagem da profissional em formação, pois o desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais torna indispensável a «aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados» (Decreto-Lei n.º240/2001). Partindo de um quadro teórico-concetual, das experiências passadas e futuras, das suas crenças e ideais, a estudante inicia um processo de criação de teorias privadas e subjetivas que serão importantes para fundamentar a práxis em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (org.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. (7-15).
- Abrecht, R. (1994). *Avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Agrupamento de Escolas António Nobre (2012/2013). *Projeto Educativo*. Porto.
- Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni (2010-2013). *Projeto Educativo*. Porto.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto. (171-189).
- Alarcão, I. (1998). *Formação reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, n.º1, 21-30. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>, em 2 de janeiro de 2012.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista brasileira de formação de professores* (online), vol. 1 (n.º 3), 2-29. Retirado de <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>, em 6 de março de 2013.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação - Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo, (orgs.), *Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. (17-24).
- Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração*. Sísifo (nº 3.), 51-64.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1998). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (89-122).
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Azevedo, A. (2009). "Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica", Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Barbier, J. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>, em 13 de janeiro de 2013.
- Bessa, N. & Fontaine, A-M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- 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*. Porto: Areal Editores. (43-57).
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (43-55).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>, em 3 de julho de 2012.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development - experiments by nature and design*. (s.l.): Harvard University Press.
- Cabral, L. (2008). *O Menino Árvore*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Câmara Municipal do Porto (s.a. a). Agrupamentos de Escolas. Retirado de <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=cmp.stories/17275>, em 16 de janeiro de 2013.
- Câmara Municipal do Porto (s.a. b). EB1/JI de Montebello. Retirado de http://www.cm-porto.pt/users/0/54/montebello_3fd1e88100440dbfdbabc191d339043a.pdf, em 16 de janeiro de 2013.
- Carraro, P. & Andrade, A. (2009). Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (online), vol. 13 (n.º 2), 261-268. Retirado de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200008, em 21 de fevereiro de 2013.

- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabalza, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicologia da Educação Virtual. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. São Paulo: Artmed Editora.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo, (orgs.), *Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. (35-42).
- Coutinho, C., Sousa, A. Dias, A, Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura* (online), vol. XII (n.º 2), 455-479. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>, em 14 de março de 2013.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação do professor. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Forte, A. (2012). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação. Regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Herdeiro, R. (s.a.). *As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente*. Retirado de [http://www.apm.pt/files/ Com Herdeiro 486645784ba08.pdf](http://www.apm.pt/files/Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf), em 27 de janeiro de 2013.
- Jacinto M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo. (36-60).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação* (online), vol. 19 (n.º 2), 51-84. Retirado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt, em 27 de janeiro de 2013.
- Leite, C. (2002). A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares. In C. Leite & P. Fernandes, *A avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa. (84-106).
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA Editores.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas Educativas e construção de saberes. Metodologias da Investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Macedo, L. (1994). *Ensaios construtivistas*. (5ª ed.). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Magalhães, A. (2012). *Recursos didáticos no processo de aprendizagem: conceito, função, possibilidades e limitações*. Retirado de <http://www.webartigos.com/artigos/recursos-didaticos-no-processo-de-aprendizagem-conceito-funcao-possibilidades-e-limitacoes/84480/>, em 15 de maio de 2013.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marcondes, M. (2002). *Disciplinas e integração curricular: história e política*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13942.pdf>, em 25 de setembro de 2012.

- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (1996). *A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>, em 6 de março de 2013.
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Matheus, D. (s.a.). *O processo de significação da política de integração curricular em Niterói*. Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT12-5361--Int.pdf>, em 25 de setembro de 2012.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1ºCiclo do Ensino Básico. Programa de Estudo do Meio (4ª ed.)*. (s.l.): Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. (s.l.): Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. (s.l.): Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e da Ciência (2011). *Relatório do Agrupamento de Escolas de Nicolau Nasoni*. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_12_Ag_Nicolau_Nasoni_R.pdf, em 26 de dezembro de 2012.
- Moreira, M. (2004). *Formar formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>, em 6 de março de 2013.
- Oliveira, I. & Serrazina, M. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (29-42).
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). A Avaliação da Aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares, *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora. (111-132).
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001) . *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Parente C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. (166-216).
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (org.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. (25-34).
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão docente e Formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. S. Paulo: Artmed.
- Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho de Investigação (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (5-28).
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1998). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (org), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (123-150).
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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, *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores. (43-57).
- Ribeiro, M. (2005). A acção do educador e o desenvolvimento do pensamento matemático. In P. Pequito & A. Pinheiro (orgs.), *Actas do 1º Congresso*

Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Gailivro.

- Roberts, D. (2008). *João Porcalhão*. Lisboa: Dinalivro.
- Rodrigues, P. (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora. (15-72).
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%2095-120.pdf>, em 27 de janeiro de 2013.
- Roldão, M. (2006). Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis* (n.º 66), 22-23.
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (n.º 71), 29-33.
- Roldão, M. (2007b). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In ME (org.), *Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida’*. Lisboa: Ministério da Educação. (40-50).
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de Praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis* (n.º 79), 52-57.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote. (77-92).

- Silva, J. (2009). Avaliação do desempenho docente. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda* (online), (n.º 16). Retirado de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>, em 26 de fevereiro de 2013.
- Soares, L. (2007). *Desejos de natal*. Porto: Civilização Editora.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, I. (2007). “O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas”, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilar, A. (1992). *A Avaliação. Um Novo Discurso?* Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1996). *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1998). *O Professor Planificador*. (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K. (2008). *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>, em 27 de janeiro de 2013.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Decreto-Lei n.º 240/2001. Diário da República, I Série-A – N.º 201 – 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001. Diário da República, I Série-A – N.º 201 – 30 de agosto de 2001.

Lei n.º 49/2005. Segunda Alteração à Lei n.º 56/ 86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).
Diário da República, I Série-A - N.º 166 - 30 de agosto de 2005.

Decreto-Lei n.º 43/2007. Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007.

Decreto-Lei n.º 15/2007. Diário da República, 1.ª série – N.º 14 – 15 de 2007.

Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República, 1.ª série – N.º 79 – 22 de abril de 2008.

Despacho normativo n.º 14/2011. Diário da República, 2.ª série — N.º 222 — 18 de novembro de 2011.

Decreto-Lei n.º 137/2012. Diário da República, 1.ª série – N.º 126 – 2 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 139/2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012. Diário da República, 2.ª série – N.º 236 – de 6 de dezembro de 2012.

Despacho n.º 15971/ 2012. Diário da República, 2.ª série — N.º 242 — 14 de dezembro de 2012.

Lei n.º 5/1997. Diário da República, 1.ª série — N.º 34 — 1 de fevereiro de 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

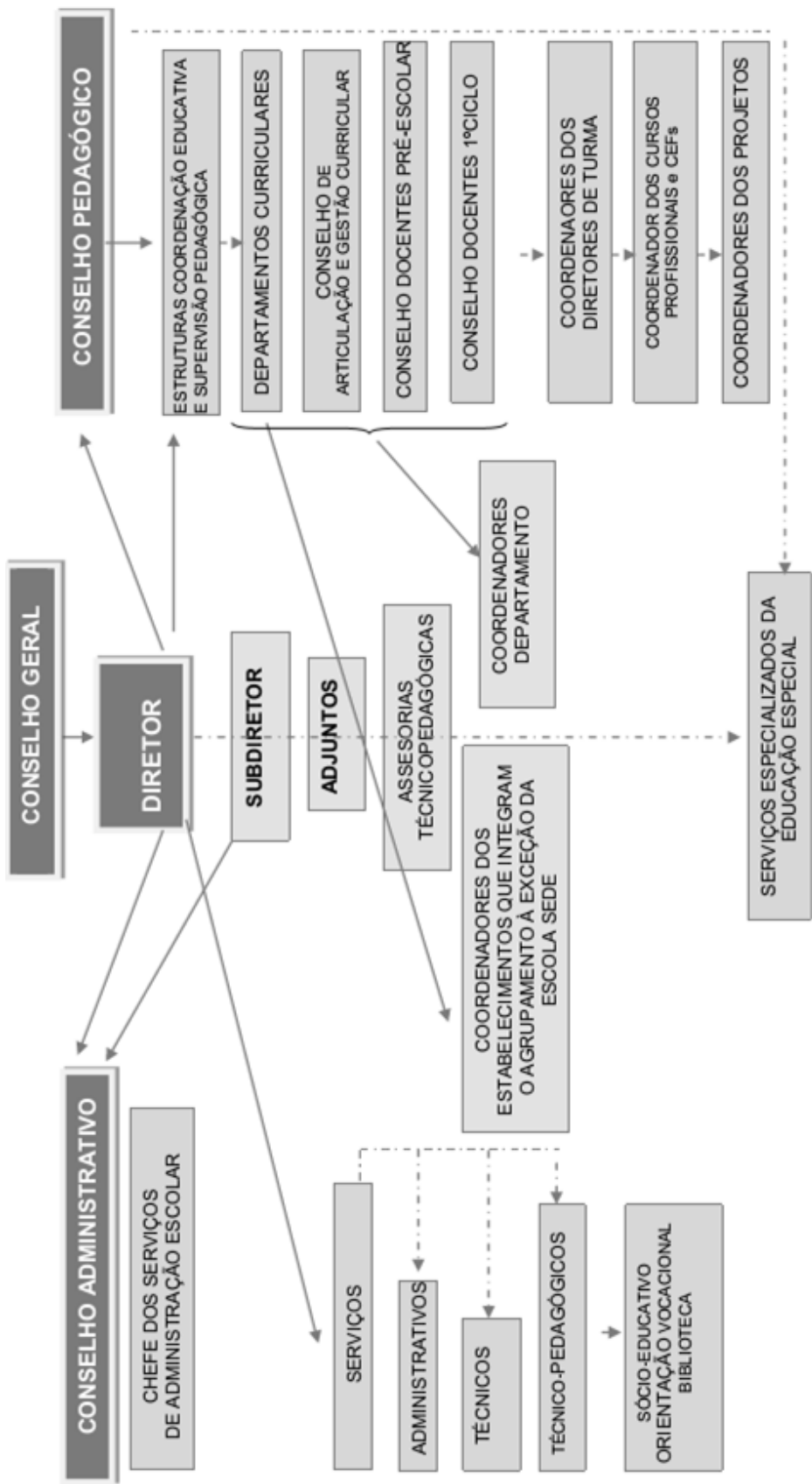
O Anexo 1 encontra-se em formato digital, no CD que se encontra na contracapa do presente relatório.

ANEXOS 2

ANEXOS 2 TIPO A

ANEXO 2-A-I

Organograma da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento



ANEXO 2-A-II

Análise de conteúdo das questões colocadas ao coordenador de departamento

Horário Letivo	9-00 – 12:00 / 13:30-15:30
Componente de Apoio à Família	07:30 – 9:00 / 15:30 – 17:30
Atividades de Enriquecimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressão Musical; ✓ Expressão Físico-Motora + Piscina; ✓ Apoio Educativo; ✓ Inglês:
Pessoal Docente	10 Professores de 1.ºCEB; <ul style="list-style-type: none"> ✓ 7 Professores titulares de turma; ✓ 1 Coordenadora de estabelecimento/ professora de apoio educativo; ✓ 1 Professor de educação especial; ✓ 1 Professora de apoio educativo; 3 Educadoras de infância
Pessoal Não Docente	7 Assistentes operacionais do quadro; 2 assistentes operacionais contratadas.
N.º Crianças do Pré-Escolar	3 Grupos heterogéneos: Cerca de 70 crianças
N.º de alunos do 1.º Ciclo	Existem 7 turmas: 1 turma de 1.º ano; 2 turmas de 2.º ano; 2 turmas de 3.º ano; 2 turmas de 4.º ano; Cerca de 180 alunos;
Outros profissionais	1 Psicólogo do agrupamento;
Alunos com NEE	8 Alunos;

Análise de conteúdo das questões colocadas ao coordenador de departamento¹

¹ Este questionário foi realizado pelos estagiários que integraram o contexto: Ana Ramos e Mariana Freitas; Fábio Justo e Marina Junqueira.

ANEXO 2-A-III
Grelha de observação

Grelha de Observação²

Observador: Marina Junqueira
Instituição: Escola Básica de Montebello

Ano/Turma: 2º/3º A

Data: 11 de outubro a 18 de janeiro
Nº de alunos: 26 (5 alunos do 2º ano e 21 do 3º ano)

Objetivo da Observação: Compreender o ambiente educativo do 2º/ 3º A do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica de Montebello			
		Inferências	
Espaço Físico	Organização das mesas	Quem fez essa organização? Qual a organização das mesas?	A organização mudou ao longo do tempo de estágio. Inicialmente foi organizado pela titular de turma mas ao longo do estágio docentes e estagiários alteraram essa organização conforme as observações anteriormente realizadas e a natureza das atividades propostas. Inicialmente as mesas estavam organizadas em filas e cadeiras, depois foram organizadas em U e depois voltaram à organização primeiramente observadas. Apesar disso, as crianças do 2º ano encontram-se sempre organizadas em grupo, no centro da sala.
	Ventilação	A sala é arejada? As janelas estão abertas?	As janelas da sala podem ser abertas pelo adulto; contudo, por vezes não se encontra muito arejada pois não se podem abrir completamente. Além disso, existe ventilação artificial que não pode ser regulada pelo professor.
	Luminosidade	Há luz natural?	Sim, há muitas janelas na sala, o que permite beneficiar de luz natural. Contudo, a luz artificial não pode ser regulada pelo docente.
	Aquecimento	É utilizado no inverno? Pode ser desligado pelo professor titular?	Existem dois aquecedores em funcionamento na sala, que podem ser controlados pelo adulto.
	Dimensão	Está adequada ao número de alunos? O espaço é bem utilizado?	A sala encontra-se adequada ao número de alunos, sendo que o número de mesas e cadeiras é superior ao número dos alunos. No entanto, quando se deslocam à sala alunos de outras turmas (quando outros professores faltavam) a sala revelou-se pequena, sendo necessário utilizar

² As inferências descritas basearam-se nas notas de campo tomadas pelas estagiária.

			cadeiras de outras salas.
	Decoração	Se o trabalho dos alunos estão expostos de uma forma agradável? Qual o critério de exposição? Quando expõe esses trabalhos?	Ao longo do tempo de estágio, docente e estagiários procuraram expor alguns trabalhos realizados pelas crianças (normalmente os que são realizados no âmbito da Expressão Plástica). São expostos os trabalhos de todos os alunos. Além disso, são expostos alguns recursos utilizados pela docente e pelos estagiários, como mapas, silhuetas humanas...
	Mobilidade do Docente	Movimenta-se na sala de aula? Permanece na sua secretária durante a aula?	A professora desloca-se pela sala procurando esclarecer as dúvidas dos alunos.
	Mobilidade dos alunos	Necessitam de pedir autorização para se levantar? Qual o critério que a professora utiliza para permitir a mobilização dos alunos?	Para se deslocarem da sala, as crianças necessitam da autorização da professora, à exceção das crianças com problemas de bexiga. A rotina do lanche também é uma exceção, pois as crianças deslocam-se sem autorização para colocar os papéis no caixote do lixo.
Recursos na sala de aula	Estruturados/	Estão bem conservados? Quem os construiu?	Privilégio de materiais estruturados como ábacos, sólidos geométricos ou silhuetas humanas. Não se encontram recursos construídos pelas crianças nem pela docente. Alguns recursos não se encontram em bom estado de conservação.
	Semiestruturados/		
	Não-estruturados		
	Outros	Utiliza as tic? Tem quadro interativo? Utiliza o retroprojektor?	A sala não tem quadro interativo. Na sala existe apenas um computador, sem acesso à internet, com colunas. Contudo, a instituição possui dois projetores que podem ser usados pelos docentes e estagiários. Contudo, não se observaram momentos em que a docente tenha utilizado estes recursos.
	Que recursos existem?	Ábacos, uma caixa de sólidos geométricos, silhuetas humanas e imagens de órgãos do corpo humano. Não se observaram na sala outros recursos mas verificou-se que existem outros materiais como mapas, que se encontram na instituição e podem ser utilizados pelos professores.	

			Na sala há um computador com colunas, mas sem acesso à internet. A sala tem ainda um lavatório, o que, por vezes, gera maus cheiros na sala.
Organização do grupo de alunos	Nº de Alunos	Existem alunos com NEE? Ou com DA?	A turma é constituída por 26 alunos, 5 do 2º ano e 19 do 3º ano. Todos os alunos do 2º ano são retidos e dois alunos do 3ºano já foram retidos pelo menos uma vez (Sa.- 2x; Fe- 1x). Durante o tempo de estágio, uma criança do 2º ano foi sinalizada como tendo NEE (B.). 3 crianças do 3º ano apresentam dificuldades na aprendizagem (And., La, Sa.)
	Idade dos Alunos	É uma turma homogénea?	
	Organização/ Distribuição dos alunos	Quem fez a distribuição dos alunos? É uma distribuição rígida ou flexível?	A distribuição dos alunos foi feita pela professora e, aquando do estágio, pela docente em colaboração com os estagiários. Esta organização verificou-se flexível, na medida em que era possibilitada a reorganização da sala conforme a necessidade de algumas atividades e quando se considerava que essas alterações seriam promotoras do processo de ensino-aprendizagem e relevantes para a melhoria do ambiente educativo.
Momentos da aula		O sumário é escrito no início ou no fim? A professora faz revisão da aula anterior? Corrige o trabalho de casa no início, no meio ou no fim?	A lição é aberta no início do dia; porém, só os alunos do 3º ano escrevem sumário. A correção dos trabalhos de casa por vezes é feita em grande grupo (no horário destinado à área curricular a que corresponde o TPC), sendo que na maioria das vezes é corrigido pela professora, fora do tempo de aulas. A revisão da aula anterior ocorre sempre que se considera necessário, ou seja quando é introduzido um novo tema, muitas vezes não se revê o dia anterior. Quando se tratam de momentos de consolidação revê-se, geralmente num diálogo em grande grupo, o que já foi explorado. O lanche acontece na sala de aula, cerca de 10 minutos antes dos intervalos. A distribuição do lanche é feita pela professora e pelos alunos (que se voluntariam ou são nomeados pela docente).
	Organização do trabalho	Qual o critério da organização dos grupos? A professora respeita os	Quando se propõe a realização de trabalhos em pares são mantidos os lugares dos alunos, pois trabalham com os colegas de mesa. Quando é

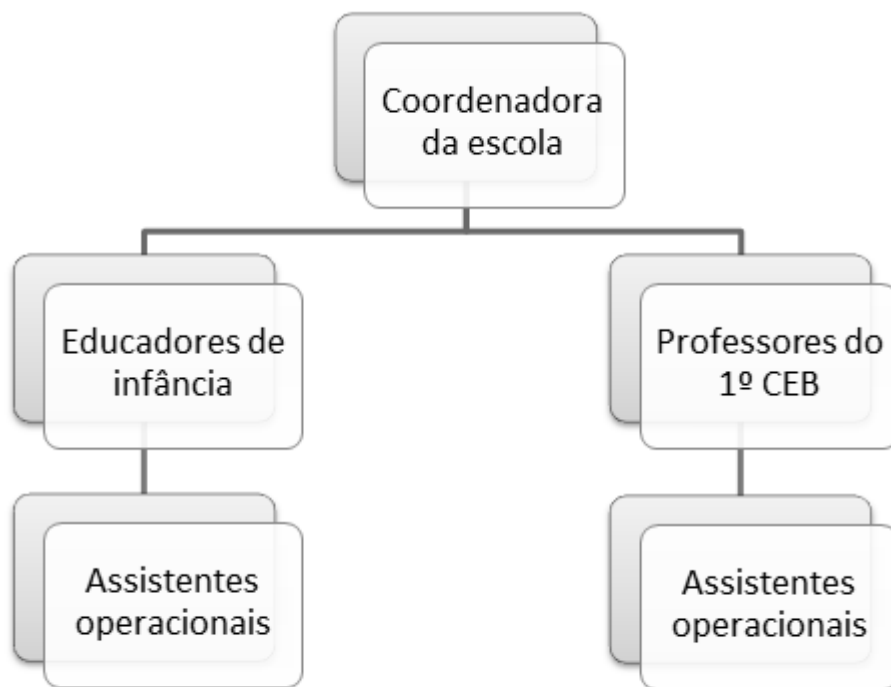
		tempos de aprendizagem de cada organização grupal?	realizado um trabalho em grupos procura-se juntar as crianças que se encontram mais próximas; todavia, quando se prevê que exista algum conflito entre as crianças mudam para o lugar proposto pela docente. No entanto, não são realizados muitos trabalhos de grupo, pois as crianças ainda não conseguem organizar-se e respeitar-se. Neste sentido, privilegiou-se o trabalho de pares, para que gradualmente as crianças aprendam a trabalhar com o outro.
	Existência de um fio condutor ao longo da aula		A docente procura lembrar os assuntos explorados anteriormente (exceto quando explora um novo tópico). A introdução de um tópico novo ocorre de diversas formas, conforme o conteúdo a abordar a sua abordagem por ser mais expositiva, através da exploração de conhecimentos prévios, através da descoberta... A professora deixa espaço para as crianças levantarem dúvidas e colocarem questões, procurando esclarecê-las. Sempre que possível a professora aproxima os conteúdos ao quotidiano das crianças e dá exemplos. Depois, geralmente, propõe exercícios acerca do conteúdo apresentado.
	Metodologia de ensino		Ao abordar as diversas áreas curriculares a docente não costuma estabelecer relações entre as diversas áreas curriculares (não há interdisciplinaridade).
	Promoção de igual participação		Quando levanta questões a professora procura que todos os alunos intervenham na aula. Sendo que algumas crianças são mais participativas do que outras a professora dá a palavra aos que gostam de participar mas procura que também os outros intervenham, colocando-lhes questões.
	Promove a discussão	A professora utiliza os debates como forma de aprendizagem? Confronta as ideias dos alunos?	Os debates e discussões em grande grupo não são uma constante, pois as crianças ainda não têm trabalhadas algumas competências essenciais neste tipo de trabalho, como o ouvir o outro e esperar a sua vez para intervir.
Gestão de intervenções/participações	Promove a interação aluno/aluno.		A interação aluno-aluno não é privilegiada, exceto nos momentos em trabalhos de pares e grupos e nos momentos de exploração das TIC.

	Dirige as solicitações a toda a turma ou a um aluno específico		As questões levantadas pela professora tanto se dirigem ao grande grupo como a um aluno em particular.
	Gestão de conflitos	Como supera conflitos entre alunos? Como lida com alunos conflituosos? Que tipo de linguagem utiliza?	Nos conflitos entre alunos privilegia-se o pedir desculpa, sendo que os professores dos alunos envolvidos têm conhecimento do sucedido. Procura-se trabalhar o respeito e a cidadania. Quando se trata de indisciplina por vezes a docente solicita à criança que vá para a porta da sala e que fique em pé.
	Perfil do professor	Qual o tom de voz utilizado pelo professor? Assume diferentes perfis ou mantém a sua postura?	A professora tem um perfil que se pode considerar autoritário, devido à necessidade de as crianças interiorizarem regras de comportamento e participação. Por vezes proporciona momentos de descontração, brincando com os alunos e deixando que estes se expressem mais livremente.
Outras observações			<ul style="list-style-type: none"> • A sala de aula tem um grande número de armários para arrumação. • As tardes de sexta-feira são dedicadas à hora do conto e à exploração das TIC (cada criança leva o seu computador – Magalhães -; as que não têm juntam-se com outras que tenham). • A escola possui diversos recursos que podem ser utilizados pelos professores, que não se encontram nas salas. • O mobiliário encontra-se em bom estado. • A sala de aula tem acesso direto a um terraço no exterior. • Quando se retiram os trabalhos da parede, esta fica com as marcas da fita-cola.

- | | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none">• Espaços da instituição:<ul style="list-style-type: none">- 11 salas (3-ed. Pré-escolar; 7-1ºCEB)- 1 Biblioteca;- 1 Auditório;- 1 Anfiteatro;- 1 Ginásio;- 1 Refeitório;- 1 Gabinete médico;- 1 Gabinete da coordenação;- 1 Sala de professores;- Casas de banho para a Educação Pré-Escolar;- Casas de banho para o 1º CEB;- Terraço;- Recreio exterior. |
|--|--|--|--|

ANEXO 2-A-IV

Organograma da Escola Básica de Montebello



ANEXO 2-A-V
Grelha de observação

Grelha de observação semanal

Semana 5 a 7 de dezembro

Itens a observar		Número de aluno																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Participação	Propõe atividades	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Participação espontânea	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Colabora com os colegas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Cumprimento de regras	Entrada e saída na sala	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Intervenções orais	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita opiniões do par	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Métodos de trabalho	Procura informação	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Seleciona informação	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Aplica conhecimentos	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Tarefas para melhorar	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organização do estudo	Organização do caderno	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Caligrafia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	TPC	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Esclarecimento de dúvidas	Coopera com o par	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Apresenta-as com clareza	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Opiniões	Espírito crítico	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Apresenta alternativas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Domínio de conteúdos	Estudo do Meio	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Língua Portuguesa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Matemática	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Expressões	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda: Revela Claramente Revela Revela Pouco Não Revela

● ● ● ●

ANEXO 2-A-VI

Grelha de observação reformulada

Grelha de Observação Semanal

Semana 12 a 14 de dezembro

Itens a observar		Número de aluno																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Atitudes	Pontualidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Assiduidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Entrada e saída na sala	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Intervenções orais	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita opiniões dos colegas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeito pelas indicações dadas pela triade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Comportamento	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Participação	Propõe Atividades	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Participação Espontânea	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Colabora com os colegas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Métodos de trabalho	Procura informação	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Seleciona informação	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Aplica conhecimentos	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Realiza as tarefas dentro do tempo previsto	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organização do estudo	Organização do caderno	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Caligrafia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	TPC	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Esclarecimento de dúvidas	Coopera com o par	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Apresenta-as com clareza	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Opiniões	Espírito crítico	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Apresenta alternativas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda: ● Revela Claramente ● Revela ● Revela Pouco ● Não Revela

ANEXO 2-A-VII

Exemplar de um guião de pré-observação (5 de dezembro)

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: *Escola Básica de Montebello*
Orientador(a) Cooperante: *Conceição Sarmento* Turma/Ano: *2º/3ºA*
Díade: *Fábio Justo; Marina Junqueira*
Estagiária observada: *Marina Junqueira*
Data de observação: 2012/12/05

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

A atividade observada contempla diversas áreas, disciplinares e não disciplinares, nomeadamente o Português, a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical, a Educação para a cidadania e a Área de Projeto. Importa salientar que neste dia se comemora o dia do voluntariado, o que é extremamente relevante para todo o agrupamento visto que o projeto educativo tem como temática o voluntariado. Neste sentido, durante a manhã, irá deslocar-se à escola uma pessoa da comunidade educativa que desenvolverá com as crianças atividades relacionadas com o voluntariado. Assim sendo, parece-me importante continuar a desenvolver atividades relacionadas com esta temática durante a tarde, de modo a dar seguimento ao que foi explorado de manhã. Tendo em conta que se trata de um dia diferente, que será iniciado de uma forma pouco habitual, considero provável que as crianças estejam agitadas e excitadas durante todo o dia.

Considerando todos estes fatores, a triade de formação considerou que seria vantajoso propor atividades mais dinâmicas que prendessem a atenção das crianças e que permitissem orientar a sua energia num sentido positivo e de aprendizagem.

A primeira parte da atividade observada consiste na visualização de um vídeo relativo a diversas organizações de voluntariado, para que as crianças observem várias formas para exercer voluntariado. Depois deste momento, penso que é importante desenvolver um diálogo sobre o que foi observado, de modo a valorizar o ser voluntário e a explorar outros tipos de voluntariado, sobretudo o que for conhecido pelas crianças. Este diálogo deverá enfatizar a importância de todos sermos voluntários no nosso dia-a-dia e de sabermos cooperar e ajudar os outros, sendo este o mote para a atividade motora que se segue.

Neste sentido, os exercícios planificados para a atividade de expressão físico-motora valorizam e privilegiam o trabalhar em equipa e a cooperação. A escolha desta atividade baseou-se

Comentário [U20]: Retirar vírgula

na prevista agitação das crianças, tanto provocada pela atividade da manhã como da habitual excitação da tarde. Julgo ainda pertinente referir que os exercícios de expressão motora, além de terem como objetivo o trabalho em equipa, têm como referência as idades das crianças e a fase sensível em que se encontram, ou seja, o que se considera que as crianças tenham maior facilidade e disponibilidade para adquirir (Pinto, comunicação pessoal, outubro de 2008). Assim sendo, planificaram-se exercícios de diferenciação cinestésica, velocidade e reação, além da perícia e manipulação de objetos e do deslocamento. Penso que o relaxamento será muito importante, para que as crianças retomem à calma. Durante este momento é muito importante dar feedback aos alunos, sobretudo para os motivar e informar sobre a execução das habilidades.

Saliento que o momento de aprendizagem da música de natal poderá não acontecer, pois vai depender do tempo utilizado no diálogo sobre os vídeos. Saliento que esta atividade será iniciada durante o relaxamento da atividade de expressão físico-motora, pois este momento terá como fundo uma música de natal. Esta não será a música a apresentar na festa de natal, pois acontecendo num momento que é de relaxamento não poderia ser a mesma música.

Antes de iniciar a atividade de expressão motora será importante definir uma regra principal: ao som do apito todos devem parar o que estão a fazer para ouvir novas instruções.

Por último, importa referir que um dos alunos está magoado por isso não poderá desenvolver a atividade de expressão motora. Para que se sinta incluído na atividade vou solicitar-lhe que me ajude a observar o desenvolvimento dos exercícios, verificando se as regras estabelecidas estão a ser cumpridas.

As atividades propostas foram planificadas de acordo com o programa das disciplinas do 1º ciclo e com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre.

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

Penso que a principal dificuldade que irá surgir relaciona-se com a gestão das intervenções das crianças. Para responder a esta dificuldade vou incentivar as crianças a participarem de uma forma organizada. Será extremamente importante adotar uma postura firme para valorizar o respeito pelas regras da sala de aula.

f) O que acha mais pertinente ser observado nesta atividade? Justifique.

Tendo em conta as dificuldades anteriormente expostas, considero que a observação deve incidir de forma particular na forma de gerir a turma (comportamento e intervenções) nos diversos momentos da tarde.

Comentário [U21]: Basta colocar o apelido e o ano.

Comentário [U22]: Muito bem!

Referências bibliográficas

Pinto, R. (2008). Comunicação apresentada na aula 5 de Expressão Motora. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

ANEXO 2-A-VIII

Planificação semanal realizada pela díade de formação em colaboração com outro par de formação, no Centro Escolar das Antas

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 8 A 12 DE OUTUBRO DE 2012

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas <i>- Os alunos AF, T, I, J revelam dificuldades na leitura e compreensão de textos;</i> <i>- O F demonstra algumas dificuldades na compreensão dos enunciados das questões;</i> <i>- Os alunos T, JF evidenciam dificuldades na contagem sequencial de números naturais;</i></p> <p>Interesses evidenciados <i>- Os alunos evidenciam interesse pela contagem de números naturais em forma de desafio;</i> <i>- Os alunos revelam interesse pela audição de histórias.</i> <i>- O F e o N demonstram interesse pelo ato de escrever;</i></p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p>	Instituição: Centro Escolar das Antas Turma: 2º A		Equipa Educativa Professora: Elisabete Pereira Estagiários: Fábio Gonçalves; Marina Junqueira			
	Competências/Metas Curriculares: <ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. • Explicitar regras de ortografia e pontuação. • Argumentar sobre determinado tema. • Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos. • Ler e representar números até 100. • Adicionar, subtrair e multiplicar, utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. • Reconhecer diferentes unidades de tempo: dias da semana, meses do ano, estações do ano, datas de aniversários. 					
	PLANO DE AÇÃO (O quê? e Como?)					
		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
MANHÃ	Rotina de entrada; Escrita da data, do dia da semana, do nome e do alfabeto no caderno diário; Matemática: Simetrias; ¹	Rotina de entrada; Escrita da data, do dia da semana, do nome e do alfabeto no caderno diário; Matemática: Simetrias; ¹	Rotina de entrada; Escrita da data, do dia da semana, do nome e do alfabeto no caderno diário; Matemática: Números naturais até 100; ⁵	Rotina de entrada; Escrita da data, do dia da semana, do nome e do alfabeto no caderno diário; Matemática: Números naturais até 100: continuação; ⁵	Rotina de entrada; Escrita da data, do dia da semana, do nome e do alfabeto no caderno diário; Matemática: A Centena; ¹⁰	
	LANCHE					
	Matemática: Simetrias; ¹	Matemática: Simetrias; ¹	Matemática: Números naturais até 100; ⁵	Matemática: Números naturais até 100; ⁵	Matemática: A Centena; ¹⁰	

		ALMOÇO				
TARDE	Rotina de entrada;	Rotina de entrada;	Rotina de entrada;	Rotina de entrada;	Rotina de entrada;	
	Língua Portuguesa: Regras Gramaticais ("br", "cr"); ²	Língua Portuguesa: Texto coletivo através de imagens; ⁴	Língua Portuguesa: Introdução ao texto argumentativo; ⁶	Língua Portuguesa: Regras Gramaticais – singular e plural; ⁸	Língua Portuguesa: Regras Gramaticais – singular e plural; ¹¹	
	Estudo do Meio/Inglês: Os meses do ano; ³	Estudo do Meio/Inglês: Os meses do ano – continuação; ³	Estudo do Meio/Inglês: Datas dos aniversários; ⁷	Língua Portuguesa, Música, Matemática: Texto (musicado) "O Poeta"; ⁹	Estudo do Meio/Inglês: Dias da semana; ¹²	
				Estudo do Meio/Inglês: Datas dos aniversários; ⁷		
Recursos pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo turma <ul style="list-style-type: none"> - Individual:1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12. - Grande Grupo: 1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12. • Gestão do espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula; • Gestão dos materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Caderno Diário (1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11); Manual (1;2;4;5;6;8;10;11); Ficha de trabalho (3;7;12); Materiais de Escrita (1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12); Ábaco (5); MAB (5); Loto (10) 						
Responsável pela dinamização das atividades: Todas as atividades serão dinamizadas pela docente com a colaboração dos estagiários.						

ANEXO 2-A-IX

Exemplar de uma planificação semanal (5 a 7 de dezembro)

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 5 A 7 DE DEZEMBRO DE 2012

Instituição: Escola Básica de Montebello
Turma: 2º/3º A

Equipa Educativa
Professora: Conceição Sarmento
Estagiária: Marina Junqueira e Fábio Justo

Conteúdos

Português

- Reconto (2º e 3º ano)
- Carta: fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário (3º ano)
- Texto narrativo (2º e 3º ano)
- Cartaz (3º ano)
- Regras e papéis da interação oral (2º e 3º ano)

Matemática

- Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos (2º e 3º ano)
- Pictogramas (2º e 3º ano)
- Comunicação matemática (2º e 3º ano)
- Dezena (2º ano)
- Centena (2º ano)
- Pontos de referência e itinerários. (2º ano)
- Plantas. (2º ano)
- Operações com números naturais - subtração, adição (3º ano)
- Múltiplos (3º ano)

Estudo do Meio

- Órgãos dos sentidos (2º ano)
- Dentição de leite e dentição definitiva (2º ano)
- Higiene do corpo, higiene alimentar, higiene do vestuário, higiene dos espaços de uso coletivo (2º ano)
- Prevenção rodoviária (2º ano)
- Funções vitais do corpo (3º ano)

- Órgãos dos aparelhos (3º ano)
- O ar puro e o sol para a saúde. (3º ano)
- Perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas. (3º ano)

Expressões artísticas e físico-motora

- Cartazes. (2º e 3º ano)
- Lançar e receber uma bola. (2º e 3º ano)
- Jogos coletivos com bola. (2º e 3º ano)

Metas Curriculares/aprendizagens esperadas

Matemática

- (1) Saber de memória as tabuadas do 7 e do 8. (3º ano)
- (2) Utilizar corretamente a expressão «múltiplo de». (3º ano)
- (3) Efetuar a multiplicação de um número de um algarismo por um número de dois algarismos, decompondo o segundo em dezenas e unidades e utilizando a propriedade distributiva. (3º ano)
- (4) Resolver problemas. (3º ano)
- (5) Retirar informação de pictogramas. (2º e 3º ano).
- (6) Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas e pictogramas. (2º e 3º ano).
- (7) Descodificar o sistema de numeração decimal. (2º ano)
- (8) Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar. (2º ano)
- (9) Representar numa grelha quadriculada itinerários incluindo mudanças de direção e identificando os quartos de volta para a direita e para a esquerda.
- (10) Identificar a «direção» de um objeto ou de um ponto (relativamente a quem observa) como o conjunto das posições situadas à frente e por detrás desse objeto ou desse ponto. (2º ano)
- (11) Designar cem unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas. (2º ano)

Português

- (12) Respeitar regras da interação discursiva. (2º e 3º ano)
- (13) Propor um final diferente para a história ouvida ou lida. (2º e 3º ano)

- (14) Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. (2º e 3º ano)
- (15) Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto. (2º e 3º ano)
- (16) Ler cartas. (2º e 3º ano)
- (17) Escrever cartas. (2º e 3º ano)
- (18) Ler textos diversos. (2º e 3º ano)
- (19) Recontar textos lidos. (2º e 3º ano)
- (20) Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. (2º e 3º ano)
- (21) Conhecer e utilizar programas informáticos diversos. (2º e 3º ano)

Estudo do Meio

- (22) Conhecer e localizar alguns órgãos dos aparelhos digestivo, circulatório, respiratório, excretor e reprodutor. (3º ano)
- (23) Reconhecer as funções dos sistemas citados. (3º ano)
- (24) Reconhecer a importância de ter uma alimentação saudável. (2º e 3º ano)
- (25) Conhecer e aplicar normas de higiene do corpo, higiene alimentar e higiene do vestuário. (2º ano)
- (26) Reconhecer modificações do seu corpo. (2º ano)
- (27) Conhecer e aplicar normas de higiene do corpo, higiene alimentar, higiene do vestuário; higiene dos espaços de uso coletivo. (2º ano)
- (28) Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição. (2º ano)
- (29) Reconhecer a importância da vacinação para a saúde. (2º ano)
- (30) Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária. (2º ano)
- (31) Identificar alguns cuidados na utilização dos transportes públicos e de passagens de nível. (2º ano)
- (32) Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas. (2º ano)

Expressões artísticas

- (33) Fazer composições com fim comunicativo – cartaz. (2º e 3º ano)
- (34) Fazer composições com materiais diversos. (2º e 3º ano)
- (35) Cantar canções. (2º e 3º ano)
- (36) Lançar, passar e receber uma bola com as duas mãos. (2º e 3º ano)
- (37) Saltar à corda. (2º e 3º ano)
- (38) Realizar rapidamente uma corrida. (2º e 3º ano)

Educação para a cidadania/ Área projeto

- (39) Compreender em que consiste o voluntariado. (2º e 3º ano)
- (40) Compreender que todos podem e devem ser voluntários. (2º e 3º ano)
- (41) Saber cooperar em trabalhos de grupo/equipa. (2º e 3º ano)

PLANO DIÁRIO (05/12/12)

Tempo previsto	Áreas curriculares/ domínios	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 09:00 Fim: 12:00 Duração: 2:30	Educação para a cidadania (Voluntariado) Área de Projeto Expressão plástica	<p style="text-align: center;"><u>2º e 3º ano</u></p> <p><u>Rotina de entrada</u></p> <p>Atividade: Ser voluntário</p> <p>Estratégias: Atividades de voluntariado (orientadas por pessoal externo).</p> <p>Criação de cartazes sobre o voluntariado.</p> <p><u>Rotina de saída</u></p>	Cartolinas Marcadores Lápis	Modalidade de avaliação: Formativa Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas:33, 39, 40, 41)
Almoço				
Início: 13:30	Educação para a	<p style="text-align: center;"><u>2º e 3º ano</u></p> <p><u>Rotina de entrada</u></p>	Computador	Modalidade de avaliação: Formativa

Comentário [U21]: Qual? Explícite

Comentário [U22]: É melhor colocar outra terminologia...

Comentário [U24]: Explícite.

Fim: 15:30 Duração: 2:00	cidadania (Voluntariado)	Atividade: Do ser voluntário ao saber cooperar	Projetor	Instrumentos de avaliação: Cartaz, questionamento, realização dos exercícios de expressão motora Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 12, 13, 20, 36, 37, 38, 39, 40, 41)
	Área de Projeto	Estratégias: Tendo em conta as atividades da manhã, relativas ao voluntariado – tema do projeto educativo, durante a tarde serão continuadas atividades relacionadas com o voluntariado, numa vertente que se expande à cooperação.	Vídeos Colunas Apito Plano de expressão motora (cf. Anexo 1)	
	Português (Oralidade)	Inicialmente serão projetados pequenos vídeos de diversas organizações voltadas para o voluntariado (Banco Alimentar contra a fome, Ami, Unicef, Cruz Vermelha Portuguesa, C.A.S.A). Posteriormente segue-se um diálogo orientado sobre os vídeos visualizados:		
	Expressão motora	- Já ouviram falar de alguma destas organizações? - Quais as organizações de voluntariado que vimos neste vídeo? - O que têm estas organizações de especial? - Essas organizações fazem o mesmo tipo de voluntariado? Então como é que umas e outras ajudam as pessoas? - Conhecem pessoas que façam voluntariado? Onde? O que fazem? (hospitais, canis, bombeiros...) - Quem pode fazer voluntariado? - O que é preciso para se fazer voluntariado? - Que voluntariado gostavam de fazer? - E nós podemos ser voluntários aqui na sala de aula? Como? (Ao nos ajudarmos uns aos outros também estamos a ser voluntários)	9 arcos 6 cordas 5 bolas de ginástica 2 fitas	
	Expressão Musical	(Organizar a turma de forma a dirigir-se para o ginásio) Realização de uma atividade de Expressão físico-motora (cf. Anexo 1) Ensaio da música a ser apresentada na festa de natal.		

Comentário [U23]: Está fora do seu local?!

Comentário [U25]: da escola.

		<u>Rotina de saída</u>		
--	--	------------------------	--	--

Comentário [U26]: Qual?

PLANO DIÁRIO (06/12/12)

Tempo previsto	Áreas curriculares/ domínios	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 09:00 Fim: 10:30 Duração: 1:30	Estudo do Meio (À descoberta de si mesmo)	<p style="text-align: center;"><u>2º e 3º ano</u></p> <p><u>Rotina de entrada</u></p> <p>Atividade: Teste de avaliação</p> <p>Estratégias: Distribuição das fichas de avaliação (voltadas para baixo). Posteriormente, pedir às crianças para virarem os testes. Ler o teste.</p> <p><u>Rotina de saída</u></p>	Fichas de avaliação	<p>Modalidade de avaliação: Sumativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Ficha de avaliação</p> <p>Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32)</p>
Início: 11:00 Fim: 12:00 Duração: 1:00	Matemática (Organização e tratamento de dados)	<p style="text-align: center;"><u>2º e 3º ano</u></p> <p><u>Rotina de entrada</u></p> <p>Atividade: Pictogramas</p>	Computador Projetor	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Tarefa matemática,</p>

Comentário [U27]: Quem lê? Os alunos? Os alunos realizam o teste com uma leitura prévia realizada pelo professor!?

		<p>Estratégias: Projeção e exploração de uma tabela, de um gráfico de barras e de um pictograma, relacionando a tabela com os gráficos.</p> <p>Resolução de uma tarefa matemática.</p> <p><u>Rotina de saída</u></p>	<p>Tarefa matemática – 3º ano (cf. Anexo 2)</p> <p>Tarefa matemática – 2º ano (cf. Anexo 3)</p>	<p>questionamento</p> <p>Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 5, 6)</p>
Almoço				
<p>Início: 13:30</p> <p>Fim: 15:30</p> <p>Duração: 2:00</p>	<p>Português (Leitura e escrita; Introdução à Educação Literária)</p>	<p style="text-align: center;"><u>2º e 3º ano</u></p> <p><u>Rotina de entrada</u></p> <p>Atividade: Uma carta para quem?</p> <p>Estratégias: Diálogo sobre os elementos diferentes que estão na sala de aula (certamente as crianças irão fazer comentários sobre os elementos novos que se encontram na sala de aula, por isso, será deste ponto que o diálogo irá surgir):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então o que há de diferente na sala de aula? - O que haverá dentro daquele envelope? Vamos ver (tirar outra carta que está lá dentro) <p>Ler a carta e as informações do envelope.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem será o Zeca? - Para quem será esta carta? - Mas há mais uma coisa dentro do envelope! (tirar o livro) - É um livro! O título é “Desejos de natal”. O melhor é ler a história para percebermos que carta é aquela! 	<p>Envelopes</p> <p>Projektor</p> <p>Computador</p> <p>Caixa de correio</p> <p>Envelope grande</p> <p>Folhas</p> <p>Livro “Desejos de Natal”, de Luísa Ducla</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Questionamento, resposta à carta.</p> <p>Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20)</p>

	<p>- Leitura e interpretação da história “Carta para o Pai Natal” (do livro “Desejos de Natal”, de Luísa Ducla Soares).</p> <p>- Sabem porque é que as cartas do Zeca não chegavam ao Pai Natal? Porque as cartas que ele enviou não têm todas as informações necessárias para chegar ao destinatário! Então o que é necessário para escrevermos uma carta?</p> <p>Exploração de um power point sobre a carta.</p> <p>- E dentro do marco de correio será que existe alguma coisa?</p> <p>-Vamos descobrir! (Pedir a uma criança que abra o marco do correio e para dizer o vê)</p> <p>Explicar que uma turma do 3º ano do Centro Escolar das Antas enviou uma carta e que agora que já sabem como escrever uma carta vão responder à carta.</p> <p>As crianças leem a carta e escrevem a resposta que depois será corrigida.</p> <p>Por último, a carta é passada a limpo.</p> <p><u>Rotina de saída</u></p>	<p>Soares</p> <p>Cartas escritas pelo 3º ano do Centro Escolar das Antas</p>	
--	---	--	--

PLANO DIÁRIO (07/12/12)

Tempo previsto	Áreas curriculares/ domínios	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 09:00</p> <p>Fim: 10:30</p> <p>Duração: 1:30</p>	<p>Expressão Plástica</p> <p>Português</p> <p>Expressão Musical</p>	<p style="text-align: center;"><u>2º e 3º ano</u></p> <p><u>Rotina de entrada</u></p> <p>Atividade: Do voluntariado ao natal</p> <p>Estratégias: Lembrando o que foi explorado sobre o voluntariado, será fomentado um breve diálogo orientado para o voluntariado que existe na época natalícia dentro da própria família.</p> <p>Posteriormente, as crianças irão fazer a sua vela de natal.</p> <p>Ensaio da música a ser apresentada na festa de natal. (letra projetada)</p> <p><u>Rotina de saída</u></p>	<p>Copos de iogurte (vidro)</p> <p>Parafina</p> <p>Velas</p> <p>Água</p> <p>Corante</p> <p>Computador</p> <p>Colunas</p> <p>Música em suporte digital</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 34, 35, 40)</p>
<p>Início: 11:00</p> <p>Fim: 12:00</p>	<p>Matemática (Números e operações)</p>	<p style="text-align: center;"><u>3º ano</u></p> <p><u>Rotina de entrada</u></p> <p>Atividade: Eu já aprendi!</p>	<p>Caderno de fichas de matemática</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>

Duração: 1:00		Estratégias: Realização das fichas 15 e 16 do caderno de fichas de matemática, para consolidação dos conteúdos trabalhados no 1º período. <i>Rotina de saída</i>		Tarefa matemática Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 1, 2, 3, 4)
	Matemática (Números e operações; Geometria)	2º ano <i>Rotina de entrada</i> Atividade: Eu já aprendi! Estratégias: Realização dos exercícios das páginas 48 e 49 do manual de matemática, para consolidação dos conteúdos trabalhados no 1º período. <i>Rotina de saída</i>	Manual de matemática	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação: Tarefa matemática Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 7, 8, 9, 10, 11)
Almoço				
Início: 13:30 Fim: 15:30 Duração: 2:00	Português (Leitura; Oralidade; Introdução à Educação Literária) TIC Educação	2º e 3º ano <i>Rotina de entrada</i> Atividade: Hora do Conto Estratégias: Exploração do Provérbio da Semana. Leitura e exploração oral de um excerto do livro “O menino-árvore” (Autor: Luísa Costa Cabral; Ilustrador: Carla Nazareth; Oficina do Livro; 2008). (Antes deste momento importa relembrar o que foi lido e	Provérbio da semana Livro “O menino-árvore”, de Luísa Costa Cabral.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação: Questionamento Aprendizagens esperadas (cf. Metas curriculares e aprendizagens esperadas: 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 24)

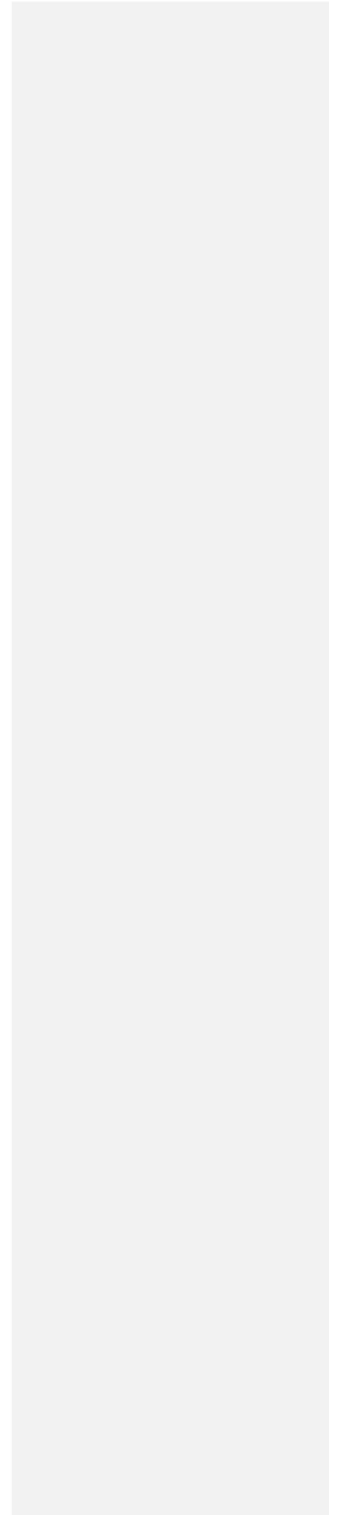
Comentário [U28]: Colocar os conteúdos que vão ser consolidados..

Comentário [U29]: Quais os conteúdos?

	para a Cidadania Estudo do Meio (À descoberta de si mesmo)	explorado sobre o livro na semana anterior). Exploração do programa Microsoft Power Point (recriação da história contada recorrendo a texto e imagens – ClipArt) <u>Rotina de saída</u>		
--	---	---	--	--

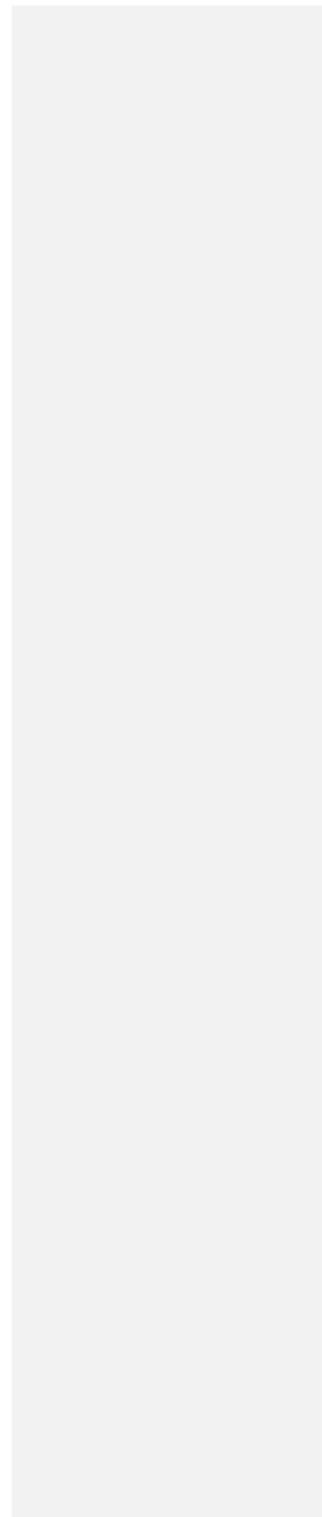
Comentário [U30]: Que recurso utilizará? Computador Magalhães?

Anexos



Anexo 1

(Plano da aula de Expressão Motora)



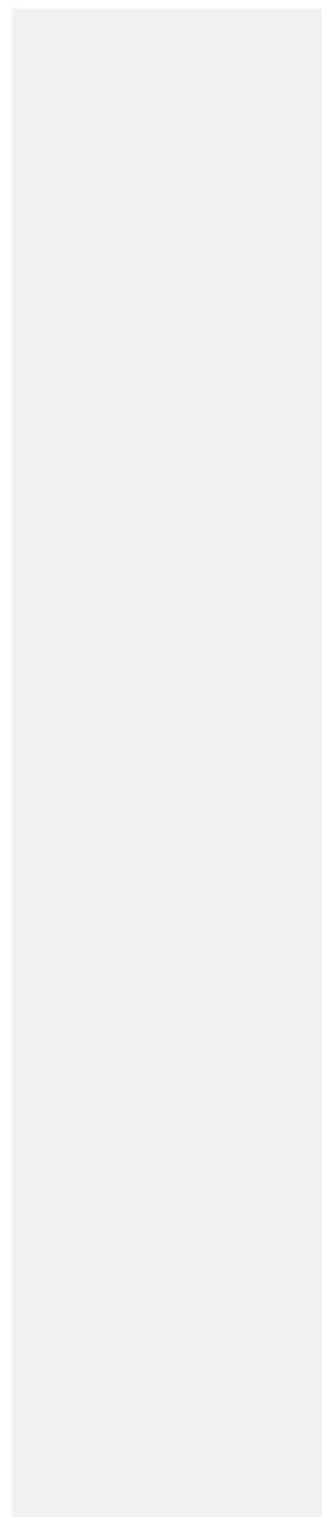
PART E		Tempo	ATIVIDADES / ESTRATEGIAS	COMPETÊNCIAS	AVALIAÇÃO	MATERIAL
			Unidade Didática: Perícia e manipulação; deslocamento; velocidade, diferenciação cinestésica Função Didática: Iniciação		Data: 05-12-12 N.º alunos: 25 Duração: 50 min.	
Inicial	00:05	Exercício 1: Quem é voluntário? Uma ou duas crianças a tentam apanhar os colegas e quem é apanhado fica de pernas afastadas. Os voluntários (crianças que não estão coladas nem a apanhar) para ajudarem os colegas (descolando-os) têm de passar por baixo das pernas.	Predispor o organismo para a prática			
	00:05	Exercício 2: Quem é voluntário? O mesmo jogo mas, desta vez, existem duas fitas a circular pelos alunos (exceto pelo que está a apanhar) e apenas quem tem as fitas pode descolar quem foi colado.	Predispor o organismo para a prática		2 fitas	
Fundamental	00:10	Exercício 1: Juntos, vamos ganhar! A turma divide-se em 5 grupos. Cada grupo forma uma fila (indiana) e o elemento da frente passa pelo meio das suas pernas uma bola de ginástica que o elemento anterior recebe e passa para o seguinte também pelo meio das suas pernas e assim sucessivamente. O último elemento corre para o lugar da frente e repete o exercício.	Perícia e manipulação	Coordenação	5 bolas de ginástica	
	00:08	Exercício 2: Eu espero por ti! A turma divide-se em 5 grupos. Cada grupo organiza-se numa fila indiana. Ao sinal do professor, saem os primeiros de cada grupo, que correm até um determinado ponto (definido pelo professor) e fazem o caminho de regresso também a correr. Quando chegam ao ponto de partida tocam no colega do seu grupo para que este inicie o mesmo percurso.	Deslocamento e velocidade	Velocidade de reação		

Final	00:10	<p>Exercício 3: Dois a dois.</p> <p>A turma divide-se em 3 grupos. À frente de cada grupo estão 2 arcos, duas cordas e um arco com uma bola de ginástica. As primeiras duas pessoas de cada grupo começam por conduzir um arco com as mãos até à corda, onde o pousam, e dão 3 saltos na corda. De seguida, correm a pé-coxinho até ao arco que tem uma bola de ginástica. Os dois juntos terão de levar a bola até ao fim do campo sem usarem as mãos. O caminho de volta é feito da mesma forma. Quando chegarem ao local da partida partem outros dois colegas da equipa. A equipa que perder dá 3 saltos de canguru.</p>	Perícia, manipulação e deslocamento	Pé-coxinho, Coordenação	9 arcos 6 cordas 3 bolas de ginástica
	00:07	<p>Exercício 4: Jogo dos 10 passes.</p> <p>A turma divide-se em 3 grupos. A bola circula pelos vários elementos do grupo até fazerem 10 pontos. Se deixarem a bola cair a contagem reinicia.</p>	Perícia e manipulação; Diferenciação cinestésica	Coordenação, adequação da força	3 bolas de ginástica
	00:05	<p>Exercícios de flexibilidade</p> <p>Deitados no chão de barriga para cima inspiram e expiram devagar e profundamente durante alguns instantes.</p>	Retorno à calma		Computador ou rádio Colunas

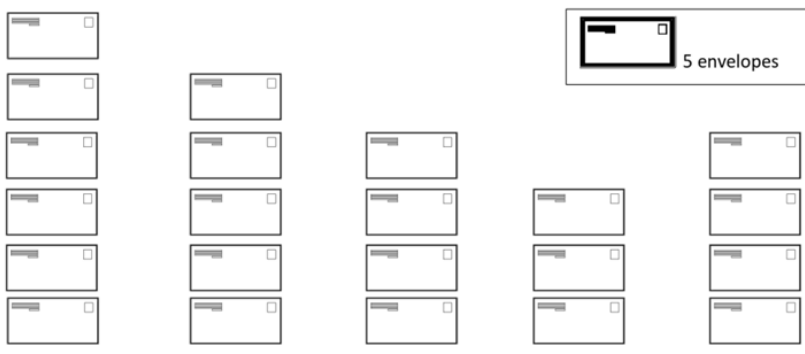
Final	00:10	<p>Exercício 3: Dois a dois.</p> <p>A turma divide-se em 3 grupos. À frente de cada grupo estão 2 arcos, duas cordas e um arco com uma bola de ginástica. As primeiras duas pessoas de cada grupo começam por conduzir um arco com as mãos até à corda, onde o pousam, e dão 3 saltos na corda. De seguida, correm a pé-coxinho até ao arco que tem uma bola de ginástica. Os dois juntos terão de levar a bola até ao fim do campo sem usarem as mãos. O caminho de volta é feito da mesma forma. Quando chegarem ao local da partida partem outros dois colegas da equipa. A equipa que perder dá 3 saltos de canguru.</p>	Perícia, manipulação e deslocamento	Pé-coxinho, Coordenação	9 arcos 6 cordas 3 bolas de ginástica
	00:07	<p>Exercício 4: Jogo dos 10 passes.</p> <p>A turma divide-se em 3 grupos. A bola circula pelos vários elementos do grupo até fazerem 10 pontos. Se deixarem a bola cair a contagem reinicia.</p>	Perícia e manipulação; Diferenciação cinestésica	Coordenação, adequação da força	3 bolas de ginástica
	00:05	<p>Exercícios de flexibilidade</p> <p>Deitados no chão de barriga para cima inspiram e expiram devagar e profundamente durante alguns instantes.</p>	Retorno à calma		Computador ou rádio Colunas

Anexo 2

(Tarefa matemática sobre pictogramas – 3º ano)



2. O Nicolau arrumava as suas cartas agrupando-as segundo as cores dos envelopes. Observa o pictograma que representa os envelopes de janeiro, fevereiro, março e abril.



Verdes Vermelhos Azuis Roxos Brancos

a) Quantos envelopes é que o Nicolau arrumou? _____

b) Qual é a moda? _____

c) Para o Nicolau ter tantos envelopes roxos como vermelhos, quantos envelopes roxos ainda tinha de receber? _____

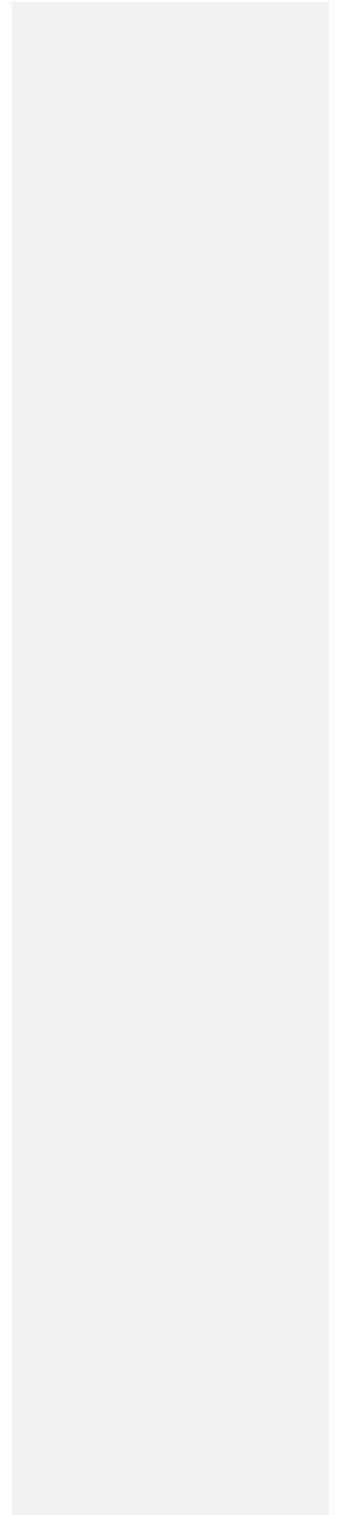
d) Quais são as cores que têm mais do que 20 envelopes? _____

e) Escreve o nome das cores por ordem crescente do número de envelopes que o Nicolau recebeu.

_____, _____, _____, _____,
_____.

Anexo 3

(Tarefa matemática sobre pictogramas – 2º ano)



Nome: _____

Data: _____

1. Observa a seguinte tabela sobre a quantidade de cartas que o carteiro Jorge deixou na casa do Nicolau nos primeiros 6 meses do ano.

Cartas	
Janeiro	
Fevereiro	
Março	
Abril	
Maió	
Junho	

- a) Completa o pictograma relativo a esta tabela.



Cada  vale 1

janeiro fevereiro março abril maio junho

- b) Em que mês o Nicolau recebeu mais cartas? Quantas recebeu? _____

c) O Nicolau recebeu menos cartas em fevereiro ou em março? Quantas a menos? _____

d) Em que meses o Nicolau recebeu o mesmo número de cartas? _____

e) Em que meses é que o Nicolau recebeu mais de 10 cartas? _____

f) Em junho, quantas cartas é que o Nicolau teria de receber para o mesmo número de cartas que recebeu em janeiro? _____

g) Quantas cartas o Nicolau recebeu em:

janeiro _____ fevereiro _____ março _____ abril _____

maio _____ junho _____

h) Escreve por ordem crescente o número de cartas que o Nicolau recebeu.

_____, _____, _____, _____
_____.

ANEXO 2-A-X

Exemplar de uma narrativa semanal (5 a 7 de dezembro)

Narrativa semanal de 5 a 7 de dezembro

Ao longo desta semana foram realizadas diversas atividades que se centraram em dois grandes temas que acabaram por se relacionar, nomeadamente o voluntariado e o natal.

Tendo em conta que esta semana se celebrou o dia do voluntariado, deslocou-se à escola um enfermeiro voluntário que conversou com as várias turmas da escola sobre o voluntariado. Destaco que a atividade orientada pelo enfermeiro voluntário se realizou no anfiteatro da escola, um espaço que não me parece acolhedor nem sequer confortável. É um local frio, com um palco e com uma bancada sem cadeiras, o que torna este local realmente desagradável.

O enfermeiro começou por explorar os conhecimentos anteriores dos alunos, sendo que se destacaram as ideias de que o voluntariado se trata de ajudar as pessoas; contudo, verificou-se a existência de um estereótipo, pois as crianças associaram o voluntariado essencialmente a idosos e doentes. O diálogo orientado pelo enfermeiro, e que também contou com as intervenções das diversas professoras titulares, foi conduzido no sentido de lembrar que o voluntariado acontece principalmente no dia-a-dia, com as pessoas que estão mais próximas de nós. Esta última ideia foi o mote para a primeira atividade da tarde, que consistiu na visualização de alguns vídeos sobre várias organizações de voluntariado. A opção por esta estratégia resultou de uma discussão da tríade pedagógica sobre o que seria mais adequado planificar para este dia, visto que se considerou provável que as crianças estivessem excitadas, devido à atividade planeada para a manhã. Assim sendo, optou-se pelo recurso às novas tecnologias, nomeadamente à visualização de vídeos, pois tendo em conta as observações anteriores esta é uma estratégia que motiva os alunos e prende a sua atenção. Durante a visualização dos vídeos, as crianças manifestaram com alguma inibição o que estavam a sentir relativamente aos vídeos. Embora tivesse dito às crianças que era necessário silêncio na visualização do vídeo elas iam fazendo pequenas intervenções sobre o que estavam a ver, demonstrando na maioria das vezes compaixão e solidariedade pelas pessoas que participaram no vídeo. Uma vez que me pareceu que essas intervenções não eram prejudiciais durante a visualização do vídeo não insisti em demasia no silêncio absoluto. Posteriormente realizou-se uma exploração oral dos vídeos, em que valorizei as intervenções das crianças que respeitavam as convenções da oralidade. Procurei fomentar um diálogo que não fosse demasiado formal, em que os alunos partilhassem as suas experiências e conhecimentos, o que me parece que foi conseguido. Este momento

Comentário [U9]: Às imagens...

esteve estritamente relacionado com a atividade orientada pelo enfermeiro voluntário, visto que nessa atividade se trabalharam conceitos fundamentais do voluntariado, desde a importância de estar bem conosco próprios antes de ajudarmos os outros, que apenas um sorriso pode ser voluntariado, que o trabalho de grupo e a partilha de brinquedos e materiais também são formas de voluntariado. Neste sentido, as crianças mostraram as boas ações que fazem no dia-a-dia, desde a distribuição de sacos do banco alimentar à porta dos supermercados (Fe.), uma vez que é escuteiro, ou o dar as moedas que tinham no mealheiro a um pedinte (D.). Sendo estes alguns exemplos de ajudar o outro, considere importante valorizar estes atos, incentivando as crianças a ajudarem o outro e elas próprias serem voluntárias. Embora posteriormente a esta atividade a supervisora institucional tenha sugerido que talvez tivesse sido importante fazer algum tipo de registo sobre o voluntariado. À semelhança da orientadora cooperante, penso que se realmente tivesse acontecido esse registo perder-se-ia o carácter menos formal que já referi, e tornou este momento mais dinâmico. Neste sentido, o mais provável seria que as crianças deixassem de partilhar as suas ideias, experiências e conhecimentos, porque estariam mais concentradas em copiar ou escrever no caderno o que era sugerido. Durante o diálogo, a certa altura a Si. perguntou o que é que tudo aquilo que estávamos a falar tinha que ver com a “ginástica” e pareceu-me que este era o momento ideal para introduzir a atividade de expressão motora, relembrando o que o enfermeiro voluntário tinha dito pela manhã, sobre a importância do trabalho de grupo e da cooperação, aspeto valorizado no Programa de Expressão e Educação Físico-Motora (Departamento de Educação Básica, 2004). A atividade de expressão motora foi realizada no ginásio, por isso foi necessário organizar a turma para a deslocação da sala de aula para o ginásio. Pelos conhecimentos que possuo sobre a turma pressupus que este momento fosse de grande confusão, portanto decidi pedir para formarem uma fila, não todas as crianças ao mesmo tempo mas por grupos. Penso que, apesar de ter havido algum barulho, essa foi uma boa opção, embora tivesse de chamar a atenção para o barulho que estavam a fazer.

A chegada ao ginásio tornou evidente a excitação das crianças para a realização de uma atividade muito pouco habitual. Levar o apito parece-me que foi muito importante, pois sem ele dificilmente as crianças iriam perceber quando queria dizer-lhes alguma coisa. Embora tenha estabelecido uma regra desde o início da atividade – quando apitasse todos tinham de parar, ficar nos sítios onde estavam e ouvir – inicialmente foi um pouco complicado que as crianças cumprissem essa regra; todavia, alertei várias vezes as crianças para o desrespeito desta regra, por isso, gradualmente, as

Comentário [U10]: Com consentimento dos pais?!!!! Há que atender às idades dos alunos...

Comentário [U11]: Foi um dia dedicado à oralidade?!!! O registo ajuda a sistematizar as ideias. Além disso, a escrita é uma das dificuldades detetadas nos alunos. Na minha perspectiva há que rentabilizar as oportunidades motivadoras para superar essa dificuldade, escrevendo!...

Comentário [U12]: Gralha.

crianças começaram a perceber que se era uma regra era para cumprir. Foi notório a evolução das crianças neste aspeto, visto que inicialmente desrespeitavam por completo esta regra e no final da atividade cumpriam-na de forma exemplar.

Evidencia-se uma grande dificuldade das crianças em organizarem-se autonomamente e em trabalharem em equipa. No entanto, a dificuldade de trabalhar em grupo é igualmente evidente nos trabalhos que são realizados em outras circunstâncias. Embora o 2º ano tivesse apoio ao estudo os vários intervenientes do processo educativo consideraram que teria mais valor que também os alunos do 2º ano realizassem esta atividade, até porque estavam muito motivados e até ansiosos para realizá-la.

O Joe. Esteve magoado e por isso esteve impossibilitado de realizar as mesmas atividades dos colegas; porém, penso que este não é um motivo válido para que o Joe. não fosse incluído na atividade e não participasse nela. Neste sentido, eu nomeei-o como “meu assistente”, para que me ajudasse a orientar a atividade e os seus colegas. Inicialmente, pareceu-me que o Joe. estava triste por não realizar a atividade e, por isso, não estava empenhado nas suas funções. No desenvolvimento da atividade procurei dialogar com ele e fazer com que também ele participasse e se sentisse incluído na atividade, sentindo que tinha uma função importante. Gradualmente o Joe. começou a falar mais comigo, tendo em atenção o comportamento dos colegas e fazendo sugestões, por exemplo, dizendo para apitar quando estava demasiado barulho.

Ao longo da atividade exemplifiquei os vários exercícios, para que as crianças ficassem esclarecidas sobre o que se pretendia, ou seja, o que deviam fazer. Além disso, quando as crianças tinham dúvidas procurei esclarecê-las.

Na atividade de expressão motora decidi colocar música, o que teve efeitos umas vezes mais positivos e outras menos. Por um lado, quando falava com a turma há sempre a preocupação de baixar o volume da música, o que por vezes só é lembrado quando se iniciou a explicação. Por outro lado, a música é uma forma de animar e dinamizar a atividade, pois dá ritmo, o que é de facto positivo, já que a determinada altura, enquanto esperavam pelos colegas de equipa para iniciarem o percurso as crianças cantavam e saltaram ao som da música. Só se verificava este comportamento quando as crianças conheciam as músicas.

É curioso verificar que as crianças já tem consciência sobre aquilo que gostam, o que não é tão evidente na Educação Pré-escolar, em que as crianças não são tão claras a fazer declarações deste tipo. Enquanto na Educação Pré-Escolar as crianças embora tenham os seus próprios gostos musicais, neste caso, ouvem todo o género de músicas,

Comentário [U13]: vírgula

no 1º ciclo já transmitem esses gostos. Saliento o momento de relaxamento em que optei por colocar uma música bastante calma, alusiva ao natal. A Ma. espontaneamente e de imediato disse que não gostava daquela música, porque era de velhos.

Relativamente às atividades realizadas sobre o natal importa destacar que durante esta semana foram criadas as lembranças de natal para as crianças levarem para casa. Sobre esta atividade julgo pertinente referir vários aspetos. O primeiro refere-se à pouca participação das crianças nesta atividade, uma vez que consistiu na criação de velas. Tendo em conta a lembrança escolhida é óbvio que a participação das crianças teria de ser muito reduzida, uma vez que se trata de um processo perigoso; contudo, penso que se é uma atividade em que as crianças participam muito pouco devia ser pensada outra em que as crianças tivessem papel realmente ativo. As crianças apenas puderam aplicar alguns brilhantes no copo que viria a ser o seu. Apesar disso, as crianças conheciam o processo de criação das velas, ou seja, sabiam como foram feitas as velas e acompanharam/observaram esse processo. Ressalto que a preparação dos materiais para as velas foi feita na sala de aula pelo meu par de estágio e pela orientadora cooperante (cortar as velas e colar as velas nos copos), o que teve consequências que a meu ver foram negativas para o desenvolvimento das restantes atividades, que neste caso fui eu que orientei. Enquanto algumas crianças **tem** uma maior capacidade de concentração e conseguiram manter-se atentas às atividades que eu orientei, outras, com uma menor capacidade de concentração estavam **antes** interessadas no que a professora e o Fábio estavam a fazer, como é o caso da La, da Si, da Br e do D.. Além disso, uma vez que era a orientadora cooperante que ia fazer as velas para todas as turmas da escola, ainda que com algum auxílio quando eu e o Fábio lá estamos, havia sempre gente a entrar e a sair da sala, o que tornou impossível realizar as atividades previstas, pois havia ruído e as crianças e eu própria não nos conseguíamos concentrar, com tudo o que estava a acontecer na sala. A realização da hora do conto foi o exemplo disso mesmo, pois se nas semanas anteriores os alunos sempre se mostraram motivados e interessados nesta atividade nesta semana isto não se verificou, devido à constante entrada e saída de pessoas na sala. Neste sentido, o par de formação decidiu mudar de estratégia, passando para a aprendizagem da música de natal; todavia, esta mudança também não teve os efeitos desejados devido ao ruído excessivo que subsistia. É evidente que teria sido mais benéfico que a realização das velas acontecesse num local que não fosse a sala de aula; todavia, embora em tríade tenhamos a determinada altura refletido sobre o assunto (após se ter verificado que o desenvolvimento da

Comentário [U14]: plural

Comentário [U15]: mais

atividade estava a ser prejudicado) a mudança não foi feita, porque já estava tudo montado na sala de aula. Após um momento reflexivo sobre a ação, penso que se era impossível mudar todos os instrumentos para o fabrico das velas teria sido uma boa opção mudar as crianças para a sala da frente, mesmo que fosse apenas para o ensaio da música.

Ainda sobre o natal, as crianças desenharam a sua família para colocarem no painel de natal. Penso que esta opção foi adequada, visto que nesta turma as crianças apresentam algumas lacunas ao nível do desenho. Neste desenho foi proibida a utilização do lápis de carvão e da borracha, por isso o desenho era apenas feito com lápis de cor. Nesta atividade surgiram várias dúvidas, pois algumas crianças que tem os pais separados e não sabiam se deviam desenhar o pai e a mãe ou apenas o parente com quem vivem. Embora inicialmente as crianças tivessem a conversar entre si sobre quem deveriam desenhar, eu acabei por intervir, questionando as crianças se quando se tem os pais separados aquele com quem deixam de viver deixa de fazer parte da sua família. Claro que este assunto é delicado se tivermos em consideração as características das famílias das crianças, visto que muitas delas não conhecem o pai e outras não tem uma relação próxima com esse familiar.

Relativamente às famílias, importa referir que o par de formação analisou com a orientadora cooperante, de uma forma global, os inquéritos feitos às famílias das crianças. Verificou-se que em muitos casos, ou até na maioria dos casos, os pais ou parentes com quem as crianças vivem estão desempregados, sendo que em alguns casos ninguém do agregado familiar se encontra empregado. Relativamente às habilitações literárias dos pais das crianças verifica-se que há um número muito escasso de pessoas que possuem curso superior. Coincidência ou não, a verdade é que as crianças cujos pais tem uma formação escolar mais elevada são mais acompanhadas em casa, por exemplo na realização dos trabalhos de casa, de que é exemplo o Ra.

Foi partindo de uma história sobre o natal (“A carta para o Pai Natal”, in Desejos de Natal, de Luísa Ducla Soares) que se abordou a carta. Durante a leitura da história as crianças expressaram os seus sentimentos de forma muito subtil; contudo, fiquei realmente surpresa com os comentários das crianças, porque no início da leitura algumas crianças demonstraram pouca sensibilidade e compreensão sobre a situação vivida pelo protagonista da história, sendo até sarcásticas (“coitadinho” [N.]). Com o desenrolar da história, até as crianças que não compreendiam o drama do personagem começaram a desenvolver um sentimento de compreensão e de compaixão. Novamente

Comentário [U16]: justificar... tente discutir as estratégias e as aprendizagens realizadas...
....

se evidenciou o desenvolvimento da turma sobre a compreensão de textos, pois novamente provaram ter compreendido a história e a sequência das ações. Embora em grupo tenham recontado a história, a verdade é que parece que as crianças valorizam os bens materiais, já que todas as crianças se lembravam que o Nicolau lhe tinha dado ao Zeca o casaco vermelho, apenas algumas disseram que havia uma segunda prenda, passarem juntos a noite de natal.

Saliento que esta história também se relacionou com o voluntariado, uma vez que nesta história o Pai Natal foi realmente um voluntário, que ajudou quem precisava e com o passeio que fizeram acabou por mostrar ao Zeca os sem-abrigo da cidade e algumas pessoas que distribuía a ceia a essas pessoas.

Posteriormente foi explorado um power point sobre a carta, que implicou diálogo visto que ao longo da apresentação se levantavam perguntas que as crianças iam respondendo de acordo com os seus conhecimentos prévios. Foi da apresentação que se partiu para a realização da carta, sendo que antes disso foi explicado que tínhamos recebido cartas de uma turma de outra escola e que, por isso, deveríamos responder a essas cartas. Penso que este projeto em comum uma turma de outra escola é realmente interessante para as crianças, sendo que de uma forma motivadora colocam em prática os conhecimentos que possuem sobre a língua, pois «a escrita não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e se ‘chama’ sempre que necessário. Tem de ser exercitado» (Pereira et al, 1996, p. 66)

Refletindo sobre esta atividade considero que realmente teria sido uma mais-valia realizar esta atividade durante um período de tempo mais longo, por exemplo num dia ou durante a manhã realizar a leitura do texto e posteriormente a exploração do power point e a escrita da carta. Apesar disso, penso que consegui gerir o tempo de forma adequada, focando essencialmente nos aspetos que considerei mais importantes tendo em conta os objetivos da atividade.

Foi a partir das cartas que se planificou a atividade sobre pictogramas, visto que “devemos superar as fronteiras artificiais do conhecimento especializado e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem uma aprendizagem mais integrada, para que se possa oferecer aos alunos algo com sentido cultural e não mero retalhos de saberes justapostos” (Sacristán, 2000 citado por Pires, s/d., p. 16). A integração dos saberes é um aspeto preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, onde está declarado que o professor do 1º ciclo «desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às

Comentário [U17]: Grafia.

Comentário [U18]: vírgula

condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem» (Decreto-Lei n.º 241/2001). Algumas crianças tiveram dificuldade em compreender este conteúdo (Ra, A. B., Fe, X.) ao contrário de outras que muito rapidamente perceberam este tipo de gráfico (N.). Neste sentido, a determinada altura para esclarecer as dúvidas que iam surgindo propus ao N. que fosse ele a explicar essas dúvidas, valorizando assim os conhecimentos do N. e trabalhando deste modo a cooperação e a vivência de práticas de colaboração (Decreto-Lei n.º 241/2001). Foi notório entusiasmo do N. durante a atividade, pois sentiu-se valorizado, o que fez com que se empenhasse realmente no que estava a fazer. As crianças tiveram especial dificuldade em compreender a metade e que uma imagem pode corresponder a mais do que um objeto. Para trabalhar estas noções, optei por chamar as crianças ao quadro e ajudando-as, juntamente com a turma, a construir o pictograma para uma série de dados. Penso que esta estratégia surtiu efeitos positivos, pois depois de irem ao quadro o X. e a La. compreenderam como fazer e como ler um pictograma.

Durante esta semana as crianças teceram diversos comentários sobre a existência ou inexistência do Pai Natal. As opiniões dividiram-se entre as crianças que diziam que o Pai Natal existia e as que afirmavam que o Pai Natal não existia. Assim, parece existir a dificuldade de algumas crianças em distinguirem o real do imaginário.

Esta semana foi imprescindível fazer uma gestão flexível da planificação devido aos vários imprevistos que surgiram, desde o avario da fotocopiadora que impediu a realização das fichas de avaliação nos dias previstos. Neste sentido, partindo da reflexão foi fundamental alterar a planificação de toda a semana, adequando-a às necessidades e imprevistos do momento. O mesmo aconteceu no momento do fabrico das velas, em que se procurou realizar outra atividade que pudesse prender a atenção das crianças.

Um outro aspeto que é evidente na sala de aula diz respeito à diversidade cultural. Uma passagem que considero relevante deixar por escrito refere-se à declaração do V., que a determinada altura referiu que um amigo tinha medo do avô dele porque o avô tinha-lhe dito que lhe dava um tiro na perna. Ouvindo isto o X. manifestou-se imediatamente, muito chocado, dizendo “Ah! Vocês são malucos!”. Este “vocês” refere-se à etnia cigana, da qual o V. faz parte; contudo, não me parece que este tivesse sido um comentário pejorativo nem racista, visto que as crianças estão habituadas a conviver e a brincar juntas.

Por último, saliento que é interessante observar e refletir sobre os conhecimentos das crianças nas diversas áreas do saber. Durante esta semana, as crianças pintaram a

Comentário [U19]: uma vez que,

figura para a capa dos registos de avaliação e observando a pintura de vários alunos e refletindo sobre os conhecimentos que os alunos apresentam no âmbito do português, da matemática e do estudo do meio é notória a diferença de capacidades que as crianças manifestam. Se observarmos por exemplo o desenho do N. constata-se que demonstra dificuldade em pintar por dentro dos contornos e num único sentido embora apresente uma grande competência ao nível do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Por outro lado, se observarmos o desenho da Ma. verifica-se que já pinta num só sentido e que com destreza já pinta dentro dos contornos. Contudo, embora a Ma. tenha a mesma idade do N., frequenta o 2º ano, visto que foi retida uma vez. Se quisermos fundamentar estas ideias numa perspetiva teórica, evidencia-se Gardner, que propôs a teoria das inteligências múltiplas e defendeu a existência de diversas categorias de inteligência (Armstrong, 2001).

ANEXO 2-A-XI

Exemplar de grelha de avaliação baseada nos registos de avaliação individual

Registo de Avaliação Individual – 1º Período

Nome – A. B.

Áreas Curriculares Disciplinares

Língua Portuguesa					Matemática				
Domínios	MI/I	S	B	MB	Domínios	MI/I	S	B	MB
Leitura			X		Números e Operações		X		
Compreensão do Oral			X		Geometria e Medida		X		
Compreensão Escrita			X		O. T. Dados		X		
Expressão Oral			X		Resolução de Problemas		X		
Expressão Escrita		X			Raciocínio Matemático		X		
Conhecimento Explícito		X			Comunicação Matemática		X		
Avaliação Global			X		Avaliação Global		X		
<u>Observações:</u> Deverá ler mais para evoluir ao nível da compreensão e expressão escrita.					<u>Observações:</u> Deve resolver tarefas para melhorar o cálculo mental.				

Legenda: MI – Muito Insuficiente | I – Insuficiente | S – Suficiente | B – Bom | MB – Muito Bom

Estudo do Meio					Expressões				
Domínios	MI/I	S	B	MB	Domínios	MI/I	S	B	MB
À descoberta de si mesmo			X		Expressão Motora			X	
À descoberta dos outros			X		Expressão Plástica			X	
À descoberta do ambiente		X			Expressão Musical			X	
Inter-relações entre espaços		X			Expressão Dramática			X	
Materiais e objetos		X							
Inter-relações Natureza e Sociedade		X							
Avaliação Global		X			Avaliação Global			X	
<u>Observações:</u> A A.B. revê bastante motivação em explorar conteúdos de Estudo do Meio. Deverá ler mais os conteúdos trabalhados em sala de aula para os consolidar melhor.					<u>Observações:</u> A A.B. é bastante pró-ativa nas atividades. É participativa e sugere ideias.				

Legenda: MI – Muito Insuficiente | I – Insuficiente | S – Suficiente | B – Bom | MB – Muito Bom

Áreas Curriculares Não Disciplinares						Atitudes			
Síntese Descritiva		MI/I	S	B	MB				
Área de Projeto	Responsabilidade/ Reflexão			X		Participação	RP	R	RC
	Participação/ Cooperação			X		Sociabilidade	RC	R	RC
	Organização/ Criatividade			X		Responsabilidade	RP	R	RC
Estudo Acompanhado	Métodos de estudo/ Trabalho			X		Autonomia	RP	R	RC
	Autonomia				X	Organização	RP	R	RC
	Organização				X		RP	R	RC
Educação para a Cidadania	Sentido de responsabilidade				X		RP	R	RC
	Reflexão sobre a turma/ escola				X		RP	R	RC
	Participação/ Cooperação/ Iniciativa				X		RP	R	RC
<u>Observações:</u>	Avaliação Global								
	A A.B. deve continuar com o comportamento que demonstrou ao longo deste período.					Legenda RP – Revela Pouco R – Revela RC – Revela Claramente			

Legenda: MI – Muito Insuficiente | I – Insuficiente | S – Suficiente | B – Bom | MB – Muito Bom

ANEXO 2-A-XII

Grelha de avaliação semanal de participação

Grelha de Avaliação Semanal (Participação)

Data 28 a 30 de novembro

Nome do aluno	Lê de modo autónomo, com clareza e de forma audível	Responde a questionários sobre o texto	Expressa ideias e emoções de forma clara	Revela Domínio da Escrita			
				Constrói narrativas	Ortografia	Sintaxe	Léxico
Ana	●	●	●	●	●	●	●
André	●	●	●	●	●	●	●
Aníbal	●	●	●	●	●	●	●
A. B.	●	●	●	●	●	●	●
Bea	●	●	●	●	●	●	●
Br	●	●	●	●	●	●	●
C. Tatiana	●	●	●	●	●	●	●
Daniel	●	●	●	●	●	●	●
Fe	●	●	●	●	●	●	●
Fr	●	●	●	●	●	●	●
I	●	●	●	●	●	●	●
João	●	●	●	●	●	●	●
Joe	●	●	●	●	●	●	●
Jos	●	●	●	●	●	●	●
K	●	●	●	●	●	●	●
L	●	●	●	●	●	●	●
M	●	●	●	●	●	●	●
Ná	●	●	●	●	●	●	●
Nu	●	●	●	●	●	●	●
Ra	●	●	●	●	●	●	●

Nome do aluno	Lê de modo autónomo, com clareza e de forma audível	Responde a questionários sobre o texto	Expressa ideias e emoções de forma clara	Revela Domínio da Escrita			
				Constrói narrativas	Ortografia	Sintaxe	Léxico
Ri							
Ro							
Sa							
Sí							
V							
X							

Legenda:

- Revela claramente
- Revela
- Revela pouco
- Não revela

ANEXO 2-A-XIII

Grelha de avaliação semanal de comportamento

Grelha de Avaliação Semanal (Comportamento)

Data 28 a 30 de novembro

Nome do aluno	Pontualidade	Entrada na sala	Respeito pelas indicações dadas pela triade	Cumprimento das regras de participação	Respeito pela opinião dos colegas	Comportamento
An	●	●	●	●	●	●
And	●	●	●	●	●	●
Aní	●	●	●	●	●	●
A B	●	●	●	●	●	●
Be	●	●	●	●	●	●
Br	●	●	●	●	●	●
Co	●	●	●	●	●	●
D	●	●	●	●	●	●
Fe	●	●	●	●	●	●
Fr	●	●	●	●	●	●
I	●	●	●	●	●	●
Jo	●	●	●	●	●	●
Joe	●	●	●	●	●	●
Joç	●	●	●	●	●	●
K	●	●	●	●	●	●
L	●	●	●	●	●	●
M	●	●	●	●	●	●
Ná	●	●	●	●	●	●
Nu	●	●	●	●	●	●
Ra	●	●	●	●	●	●
Ri	●	●	●	●	●	●

Nome do aluno	Pontualidade	Entrada na sala	Respeito pelas indicações dadas pela tríade	Cumprimento das regras de participação	Respeito pela opinião dos colegas	Comportamento
Ro	●	●	●	●	●	●
Sa	●	●	●	●	●	●
Sí	●	●	●	●	●	●
V	●	●	●	●	●	●
X	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- Revela claramente
- Revela
- Revela pouco
- Não revela

ANEXO 2-A-XIV

Exemplar de grelha de avaliação de Português

Grelha de Avaliação de Língua Portuguesa

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
ESCRITA – Data da Avaliação:																												
Marcas do Código Escrito	Caligrafia legível	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Apresentação cuidada	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ortografia	Uso correto da pontuação	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Escreve sem erros ortográficos	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Construção Frásica	Constrói frases corretas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Ordena os elementos da frase	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Usa conectores adequados	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Dimensão Textual	Escreve de forma coesa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Escreve de forma coerente	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Utiliza vocabulário adequado	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Não repete palavras	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organização dos parágrafos	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
LEITURA – Data da Avaliação:																												
Leitura	Lê com clareza e de forma audível	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Lê com ritmo adequado	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Lê com expressividade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita a pontuação	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Lê palavras com correção	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
ORALIDADE – Data da Avaliação:																												
Oralidade	Organiza o discurso	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Utiliza conectores adequados	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Fala clara e audível	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Ritmo adequado	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda: Revela Claramente | Revela | Revela Pouco | Não Revela

ANEXO 2-A-XV

Exemplar de grelha de autoavaliação dos alunos

Grelha de Autoavaliação semanal (Individual)

NOME José Paulo

	26 a 30 de novembro	3 a 7 de dezembro	10 a 14 de dezembro
Pontualidade			
Entrada na Sala			
Respeito pelas indicações do professor			
Cumprimento das regras			
Respeito pela opinião dos colegas			
Comportamento			

Legenda:



Bom



A melhorar na próxima semana.



Mau

ANEXO 2-A-XVI

Exemplar de uma narrativa colaborativa

E stagiário observado: *Marina Junqueira*

E stagiário observador: *Fábio Justo*

E scola/Agrupamento: Escola Básica de Montebello. Agrupamento de Escolas António Nobre

3ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Atividade sobre pictogramas

Data: 6 de dezembro de 2012

<i>Comentário da professora cooperante</i>	<i>Comentário do observador Fábio Justo</i>	<i>Comentário do observado Marina Junqueira</i>
<p>Foi proposto à Marina que realizasse atividades com pictogramas. Apesar de este conteúdo não estar previsto para o terceiro ano de escolaridade, dadas as características da turma é necessária a realização deste tipo de atividade e revisão dos conteúdos relacionados com os pictogramas. A estagiária, tanto na planificação semanal, da qual fazia parte a atividade a que esta reflexão se refere, como na aplicação da mesma, revelou conhecimento dos documentos que regulam a prática docente no 1º ciclo.</p> <p>Para alguns alunos este conteúdo não se encontrava consolidado, pelo que revelaram grande dificuldade e mesmo desconhecimentos sobre construção, leitura e interpretação de pictogramas. A estagiária deu resposta a todas as questões levantadas pelos alunos, recorrendo a conhecimentos de outras crianças potenciando a comunicação matemática e o ensino cooperativo. Os pictogramas apresentados estavam relacionados com a temática abordada ao longo da semana, sendo o fio condutor as cartas e os carteiros, e apresentavam rigor matemático. O facto de a Marina recorrer à projeção fez com</p>	<p>A atividade orientada pela Marina teve como objetivo o trabalho de análise de informação iniciado anteriormente, que corresponde à utilização de tabelas e gráficos na organização e leitura de informações. Apesar de ser um conteúdo do 2º ano, importa referir que esta atividade, do interesse de toda a turma, permitiu integrar os dois anos de escolaridade, através da diferenciação pedagógica de alguns instrumentos utilizados. Além disto, a formanda conseguiu integrar todos os conteúdos que iam ser lecionados durante a semana de forma articulada, seguindo um fio condutor, o que levou a um momento de aprendizagem significativa.</p> <p>Sendo que se tratava de um conteúdo que, à partida, teria sido trabalhado anteriormente, na prática a Marina observou algumas dificuldades nos alunos, o que, pelo diálogo, a fez perceber que não tinham explorado os pictogramas em anos letivos anteriores. Deste modo, tratou-se de um processo de aprendizagem novo para todos os alunos, evidenciando alguns mais dificuldades que outros em construir conhecimentos.</p> <p>Ao longo da sua ação, a estagiária procurou responder a todas as questões colocadas pelos</p>	<p>Tal como já foi referido, embora os pictogramas não façam parte dos conteúdos matemáticos previstos para o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, a tria de pedagógica considerou que seria interessante desenvolver uma atividade que se centrasse neste conteúdo, uma vez que já tinham decorrido os momentos de avaliação sumativa, estando por isso os conteúdos previstos para o 1º período terminados, e anteriormente já se tinham trabalhado outras formas de representação e interpretação de dados, nomeadamente, os gráficos de barras. Contudo, julgo pertinente salientar que os pictogramas são um conteúdo previsto para o 2º ano de escolaridade, por isso, esta atividade foi realizada com todos os alunos (do 2º e do 3º ano) tendo-se a adequado o grau de dificuldade dos exercícios propostos, conforme o ano de escolaridade das crianças.</p> <p>Importa, ainda, referir que houve uma preocupação por parte da estagiária em relacionar esta atividade com as restantes atividades a desenvolver durante esse dia e a própria semana, sendo o fio condutor “as cartas” e “os carteiros”, visto que «devemos superar as</p>

<p>que os alunos ficassem motivados pois as novas tecnologias suscitam nestas crianças grande entusiasmo.</p> <p>Ao utilizar o ensino cooperativo a estagiária não só utilizou os conhecimentos dos alunos mas também conseguiu controlar comportamentos. A realização de exercícios com o apoio do quadro permitiu esclarecer as dúvidas (que eram comuns a muitos alunos) e que os alunos construíssem o pictograma no seu lugar em simultâneo com o quadro.</p> <p>O diálogo constante potenciado pela participação dos alunos, fez com que esta aula fosse um momento de efetiva comunicação matemática, cooperação e interajuda.</p> <p>Foi uma aula muito boa, em que foram atingidos os objetivos propostos. A estagiária revelou capacidade de liderança e orientação do grupo quer ao nível da gestão de comportamentos quer da construção do conhecimento, de flexibilização da planificação e conhecimento científico dos conteúdos que abordou.</p>	<p>alunos, dando resposta às necessidades sentidas no momento. Além disso, a formanda procurou dar espaço à turma para trabalhar a comunicação matemática, fomentando a cooperação entre os pares, potenciando momentos de partilha de informações entre os alunos, o que permitiu que fossem os alunos a explicar à restante turma os conceitos com os quais se sentiam à vontade, em comparação com os outros alunos. Esta estratégia permitiu que os alunos continuassem a desenvolver a cooperação, que tem vindo a ser fomentada ao longo de todo o estágio, e a autonomia dos mesmos.</p> <p>Ao optar por esta metodologia pedagógica, os alunos, consequentemente, sentiram-se ainda mais motivados para continuar a atividade, de que é exemplo o N. Este aluno, que apresenta sistematicamente dificuldades em cumprir as regras da sala, mostrou-se bastante motivado ao longo da aula o que, de certo modo, mostra a forma como a aula foi dinamizada, rica em interações, em raciocínios e, como já foi referido, na comunicação matemática.</p> <p>Uma das grandes dificuldades de muitos alunos foi em perceber a divisão de um símbolo no pictograma e o seu significado. A estagiária, face a estas dúvidas, optou por esclarecer esses alunos, chamando-os ao quadro, para que ele desconstruísse o seu pensamento com a ajuda de toda a turma. Esta estratégia permitiu que os alunos participassem ativamente no esclarecimento de dúvidas dos colegas.</p> <p>Nesta linha de pensamento, importa acrescentar que</p>	<p>fronteiras artificiais do conhecimento especializado e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem uma aprendizagem mais integrada, para que se possa oferecer aos alunos algo com sentido cultural e não mero retalhos de saberes justapostos» (Sacristán, 2000, p. 229).</p> <p>Tendo em consideração que, segundo o novo Programa de Matemática do Ensino Básico, até ao 2º ano devem ser explorados os pictogramas, julguei que as crianças do 3º ano se fossem recordar deste conteúdo e, consequentemente, seria mais importante apoiar os alunos do 2º ano a caber por ser surpreendida, visto que, tal como o Fábio referiu, os alunos não conheciam esta matéria, sendo necessário explorar esta representação como se fosse a primeira vez. Evidentemente algumas crianças tiveram mais dificuldade em compreender este tipo de representação (Ra., Ae.), ao contrário de outras, que rapidamente assimilaram e compreenderam este conteúdo. Perante um grande número de dúvidas que eram levantadas pelos alunos inicialmente respondi a essas dúvidas; todavia, refletindo na ação decidi mudar de estratégia e deixar que as crianças que tinham um maior conhecimento deste conteúdo esclarecessem as dúvidas colocadas pelos colegas. Segundo Estanqueiro (2010, p. 22), «a cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social». Esta</p>
---	--	--

	<p>a Marina deu oportunidade aos alunos de interagirem e participarem, sendo este um dos ideais que sustenta e tem sustentado a prática pedagógica dos estudantes. Analisando todo o percurso da formanda relativamente à gestão das interações, nota-se uma grande evolução da parte dela, o que demonstra uma grande capacidade para se adaptar ao contexto em função das características do grupo.</p>	<p>estratégia permitiu valorizar os conhecimentos dos alunos e trabalhar a cooperação e a vivência de práticas de colaboração (Decreto-Lei n.º 241/2001). Penso que esta decisão foi indubitavelmente positiva, visto que desenvolve o espírito de entreajuda e a cooperação, a valorização do outro e permite desenvolver a autoestima. Este último aspeto foi evidente no N., que, embora normalmente apresente alguns problemas de comportamento, como foi mencionado pelo Fábio, estava realmente entusiasmado a esclarecer as dúvidas levantadas pelos colegas, fazendo um esforço para explicar de formas diferentes quando os outros não percebiam logo o que estava a ser explicado. A comunicação matemática teve assim um papel primordial no desenvolvimento desta atividade, maior até do que aquele que eu, inicialmente, imaginara.</p> <p>As crianças tiveram especial dificuldade em compreender a metade e que uma imagem pode corresponder a mais do que um objeto. Para trabalhar estas noções, optei por chamar as crianças com dúvidas ao quadro (La, A.B., X., Jo.) e ajudando-as, juntamente com a turma, a construir um pictograma para uma série de dados. Notoriamente esta estratégia surtiu efeitos positivos, já que, com a construção dos pictogramas no quadro, os alunos compreendiam como fazer e como ler um pictograma. Verificase assim a necessidade de concretizar o pensamento e a dificuldade em aceder ao</p>
--	---	--

		<p>pensamento abstrato.</p> <p>Um dos aspetos menos positivos da atividade diz respeito ao tempo. Considero que teria sido importante ter sido uma atividade planificada para um período maior de tempo; porém, havia uma série de atividades inadiáveis que impossibilitaram a continuação desta atividade para consolidação de conhecimentos. Contudo, penso que a gestão do tempo foi muito adequada, tendo em conta as necessidades evidenciadas pelas crianças. A atividade acabou por ser mais demorada do que o previsto, pois durante a planificação imaginava que as crianças já tivessem conhecimentos sobre esse conteúdo, o que não se verificou.</p> <p>Nos diálogos criados procurei dar voz a todos os alunos que apresentavam dúvidas, e procurei colocar questões adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. Como habitualmente, incentivei as crianças a participarem na atividade cumprindo as convenções que regulam a interação oral.</p>
--	--	---

Referências bibliográficas

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Sacristán, G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Documentação Legal

Decreto-Lei.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República - I Série – A. N.º201.

ANEXOS 2 TIPO B

Os Anexos 2 tipo B encontram-se em formato digital, no CD que se encontra na contracapa do presente relatório.