



Orientação

## AGRADECIMENTOS

Foi uma longa caminhada, uma caminhada repleta de desafios, de conquistas, de alegrias, cujo sucesso se deve, em parte, a todos os que ao meu lado percorreram esta etapa. Não posso deixar de agradecer-lhes:

- à minha orientadora, a professora Carla Ribeiro, pelo apoio e disponibilidade incessantes, pela dedicação que coloca em todas as coisas que faz e pela segurança que sempre me transmitiu;

- a todos os professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em especial à professora Dárida Fernandes, ao professor Alexandre Pinto, à professora Cristina Maia, à professora Elisa Sousa e à professora Paula Flores, que me apoiaram e estimularam a ser cada vez melhor, partilhando os seus saberes comigo;

- aos professores cooperantes, o professor Nuno Barrigão, o professor Pedro Lopes, a professora Cristina Moreira e o professor Bruno Rodrigues, que me receberam de forma atenta e generosa e contribuíram para que esta fosse uma experiência enriquecedora e inesquecível;

- aos meus meninos, os alunos das turmas com que me cruzei, pelas aprendizagens que realizamos juntos e pelo carinho com que os recordarei sempre;

- à Bárbara, amiga e companheira, pela partilha de alegrias e de receios, pela sabedoria, pela paciência, pelas gargalhadas e pelas horas de desânimo;

- a todas as amigas, em especial à Tânia, à Mariana, à Catarina, à Isa, à Sara e à Susana, pelas gargalhadas e pelos momentos de descontração, pelas horas infinitas de conversa sobre tudo e sobre nada;

- aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela confiança e pela concretização do sonho;

- a ti, Sérgio, pelo amor com que sempre cuidaste de mim, pelas palavras doces no final de cada dia, pelo aconchego do teu abraço quando eu mais precisava. Um agradecimento muito especial por tudo o que me dás diariamente e pelo tempo que não te pude dedicar.



## DEDICATÓRIA

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão...  
A eles pelo incentivo e força que sempre me confortaram.

Ao Sérgio...  
O orgulho no seu olhar acariciava cada passo que ia sendo dado.



## RESUMO

O percurso de formação para a docência, um percurso longo e carregado de aprendizagens e de emoções, culmina com a realização e defesa do presente relatório, que procura ser reflexo de uma etapa inicial, imbuída de um caráter predominantemente teórico, em comunhão com uma fase de contacto e intervenção em contextos educativos, operacionalizada no último ano do Mestrado em Ensino dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, do qual brota este documento. É, portanto, tópico basilar do mesmo a relação natural entre teoria e prática, uma vez que a prática se desenvolveu à luz de pressupostos teóricos, interpretando-os, mas também desafiando e questionando a sua validade, na perspetiva de os desenvolver.

Esta dialética foi enriquecida por uma atitude crítica, indagadora, reflexiva, investigativa, contínua e persistente o suficiente para propulsionar a (re)construção de conhecimentos sustentados e consolidados, orientadores de atuações compreensivas e adequadas às necessidades atuais.

A supervisão, que desempenhou um papel central em todo o processo, é, neste trabalho, entendida como a expressão formal para designar acompanhamento, um acompanhamento por parte dos supervisores institucionais que foi complementado com um trabalho colaborativo com o par pedagógico e com os professores cooperantes, com vista ao reforço da dimensão reflexiva, considerada um vetor primordial na formação.

Este relatório de estágio é, assim, uma tomada de consciência da importância deste trajeto para a futura promoção de práticas pedagógicas adequadas e refletidas, é o espelho da construção da profissionalidade docente, é o retrato de uma experiência de crescimento pessoal e profissional profícua e que se pretende continuar.

**Palavras-chave:** Supervisão; Reflexão; Colaboração; Crescimento pessoal e profissional.



## ABSTRACT

The training process to be a teacher, a long journey filled with lessons and emotions, culminates with this internship report and its public defense. Its main objective is to reflect both the theoretical dimension and the more practical activities and participation in educational settings, that occurred in the last year of the Masters Degree in Ensino dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Therefore, the main topic is the obvious relation between theory and practice, because practice was developed in the light of theoretical assumptions, not only interpreting them but also challenging and questioning its validity in order to further develop them.

This dialectic was enriched by a critical, questioning, reflective and investigative approach, being continuous and persistent enough to promote the (re)construction of sustained and consolidated knowledge, the guide to comprehensive performances suitable to the current needs.

Supervision, playing a central role in the entire process, is, in this work, understood as the formal expression for monitoring. In fact, it was a collaborative process with institutional supervisors, cooperative teachers and the pedagogical pair, to reinforce the reflective dimension, understood as a key vector in the learning process.

To summarize, this internship report is thus an awareness of the importance of this path for the future promotion of appropriated and reflected pedagogical practices; it is the reflection of the construction of the teaching profession; it is the portrait of a successful personal and professional growth experience that intends to continue.

**Keywords:** Supervision; Reflection; Collaboration; Personal and professional growth.



## ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Objetivos e finalidades	3
2. Enquadramento académico e profissional	5
2.1. Dimensão académica	5
2.2. Dimensão profissional	10
2.2.1. Construção da profissionalidade docente: uma aprendizagem sem fim	12
2.2.2. Caráter reflexivo e investigativo da profissão docente	14
2.2.3. Colaboração na ação docente: uma simbiose com os pares e formadores	19
2.2.4. A gestão curricular e a diferenciação pedagógica	22
3. Caracterização do contexto educativo	27
3.1. O Agrupamento de Escolas do Cerco	27
3.2. A Escola Básica/ Jardim de Infância do Falcão	30
3.2.1. A turma do 3º A	31
3.3. A Escola Básica e Secundária do Cerco	33
3.3.1. A turma do 5ºE	34
3.3.2. A turma do 5ºH	35
3.3.3. A turma do 5ºI	36
3.3.4. A turma do 6ºH	37
4. Prática Educativa Supervisionada	39
4.1. Português – a aposta na unidade	39
4.1.1. Fundamentação das opções tomadas	40
4.1.2. Os domínios do Português e a sua perspetivação nos percursos planificados	41
4.1.3. Apreciação global das intervenções	48
4.2. Ciências Naturais – manipulação e experimentação como pilares estruturantes	49
4.2.1. Fundamentação das opções tomadas	50

4.2.2. Relação teoria-prática: as linhas condutoras e os percursos de aprendizagem	51
4.2.3. Apreciação global das intervenções	58
4.3. Ciências Humanas e Sociais – o maior dos desafios	59
4.3.1. Fundamentação das opções tomadas	60
4.3.2. Os princípios norteadores da aprendizagem em História e o desenvolvimento da prática	61
4.3.3. Apreciação global das intervenções	69
4.4. Matemática – o abraçar de uma paixão da infância	70
4.4.1. Fundamentação das opções tomadas	71
4.4.2. Planificação e linhas condutoras da prática	73
4.4.3. Percursos de aprendizagem	76
4.4.4. Apreciação global das intervenções	82
4.5. Articulação de Saberes – as vantagens da harmonização curricular	84
4.5.1. Fundamentação das opções tomadas	85
4.5.2. Articulação de saberes: conceitos e princípios	86
4.5.3. Percursos de aprendizagem	88
4.5.4. Apreciação global das intervenções	92
4.6. Desenvolvimento de projetos de intervenção e participação nas dinâmicas escolares	93
5. Dimensão investigativa: “Cultura(s) – do preconceito ao respeito	97
5.1. Questão-problema e objetivos	97
5.2. Desenho do projeto	100
5.2.1. Amostra	100
5.2.2. Instrumentos de recolha de dados	101
5.2.3. Desenho das sessões	102
5.3. Análise de dados	103
5.3.1. Questionário realizado aos pais	103
5.3.2. Questionário inicial realizado aos alunos	104
5.3.3. Sessões de implementação do projeto	104
5.3.4. Questionário final realizado aos alunos	108
5.4. Considerações finais	109

Reflexões e conclusões finais	113
Referências Bibliográficas	117
Bibliografia	117
Documentação legal	127
Documentação reguladora da Prática Educativa	128
Anexos	131

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação do 1º CEB: 3ºA	133
Anexo 2 – Grelha de observação do 2º CEB: 5ºE	140
Anexo 3 – Grelha de observação do 2º CEB: 5ºH	146
Anexo 4 – Grelha de observação do 2º CEB: 5ºI	152
Anexo 5 – Grelha de observação do 2º CEB: 6ºH	158
Anexo 6 – Planificação da regência supervisionada de Português do 1ºCEB	164
Anexo 7 – Planificação da regência supervisionada de Português do 2ºCEB	171
Anexo 8 – Planificação da regência supervisionada de Ciências Naturais do 1º CEB	177
Anexo 9 – Planificação da regência supervisionada de Ciências Naturais do 2º CEB	185
Anexo 10 – Planificação da regência supervisionada de Ciências Humanas e Sociais do 1º CEB	192
Anexo 11 – Planificação da regência supervisionada de Ciências Humanas e Sociais do 2º CEB	201
Anexo 12 – Planificação da regência supervisionada de Matemática do 1º CEB	206
Anexo 13 – Planificação da regência supervisionada de Matemática do 2º CEB	214
Anexo 14 – Planificação da regência supervisionada de Articulação de Saberes do 1º CEB	221
Anexo 15 – Programação das sessões do projeto “De letra em letra”	231
Anexo 16 – Proposta detalhada do projeto “Rir é o melhor remédio”	233
Anexo 17 – Projeto de Investigação: questionário realizado aos pais	236
Anexo 18 – Projeto de Investigação: questionário inicial realizado aos alunos	238

Anexo 19 – Projeto de Investigação: questionário final realizado aos alunos	240
Anexo 20 – Projeto de Investigação: exemplos de produções dos alunos ao longo das sessões	242
Anexo 21 – Projeto de Investigação: planificações simplificadas das sessões	245
Anexo 22 – Projeto de Investigação: análise quantitativa do questionário realizado aos pais	249
Anexo 23 – Projeto de Investigação: análise quantitativa do questionário inicial realizado aos alunos	252
Anexo 24 – Projeto de Investigação: análise quantitativa do questionário final realizado aos alunos	255

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Domínios explorados nas regências de Português nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	41
Tabela 2 – Conteúdos explorados nas regências de Ciências Naturais nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	50
Tabela 3 – Conteúdos explorados nas regências de Ciências Humanas e Sociais nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	60
Tabela 4 – Conteúdos explorados nas regências de Matemática nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	72
Tabela 5 – Áreas curriculares integradas em regências de Articulação de Saberes e outras nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	85
Tabela 6 – Categorias e indicadores de análise de dados	105
Tabela 7 – Perceções dos alunos na sessão 0	106
Tabela 8 – Perceções dos alunos na sessão 1	106
Tabela 9 – Perceções dos alunos na sessão 2	107
Tabela 10 – Perceções dos alunos na sessão 3	107
Tabela 11 – Perceções dos alunos nas sessões 4 e 5	108

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação	15
Figura 2 – Distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo	21
Figura 3 – Proposta de uma estudante numa tarefa de investigação	80

## LISTA DE ABREVIACÕES

- AEC – Agrupamento de Escolas do Cerco
- CEF – Cursos de Educação e Formação
- CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso
- CTS – Ciência-Tecnologia-Sociedade
- ESE/IPP – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- NCTM – National Council of Teachers of Mathematics
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PAT – Plano de Atividades da Turma
- PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
- PPA – Plano Plurianual de Atividades
- PRA – Plano de Recuperação da Aprendizagem
- QPI – Qualificar para Incluir
- RSI – Rendimento Social de Inserção
- SASE – Serviços de Ação Social Escolar
- TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação



## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino dos 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico, foi elaborado o presente relatório de estágio, intitulado de “A Historiar as Ciências Naturais Matematicou-se o Português”. O título pretende ilustrar o percurso de formação de uma professora generalista, habilitada para lecionar nas quatro áreas curriculares mencionadas (História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Matemática e Português) assim como para articular os saberes que de cada uma delas advêm.

Este documento assume-se como o passo final nesta etapa de formação, pelo que procura espelhar o trabalho que foi desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada tanto no 1º ciclo do Ensino Básico como no 2º, numa perspetiva que ultrapassa a mera descrição para se arrogar a análise e reflexão como eixos de uma atuação fundamentada e compreensiva, adequada aos contextos e às situações e promotora de mais e melhores práticas.

A estrutura do trabalho compreende a sua organização em capítulos e subcapítulos que, apesar de assim designados, estabelecem relações entre si, pelo que apenas a sua leitura integral elucidará acerca dos conhecimentos científicos adquiridos, metodologias e abordagens privilegiadas e seu reflexo nas intervenções educativas.

Deste modo, o relatório começa por apresentar os objetivos e finalidades que consubstanciam não só a redação deste documento, como também a outra componente da unidade curricular, designadamente, a prática educativa.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento académico e profissional, no qual se refere, em primeira instância, a dimensão académica, isto é, os referenciais legislativos que gizam o sistema educativo e, conseqüentemente, o percurso formativo de habilitação para a docência, seguida da dimensão profissional, que destaca os principais quadros teóricos, pedagógicos e didáticos que sustentaram as opções tomadas ao longo da prática educativa.

No capítulo seguinte surge a caracterização dos contextos educativos onde se desenvolveu a prática, essencial por se constituir como um dos aspetos que

molda a ação docente. Assim, nele se apresenta a caracterização do Agrupamento de Escolas do Cerco, da Escola Básica/ Jardim de Infância do Falcão, da Escola Básica e Secundária do Cerco, bem como das turmas onde se desenrolou a prática educativa.

Por sua vez, o quarto capítulo concentra em si a intervenção pedagógica realizada, estando organizado nas áreas em que se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada. Cada uma das áreas espelha o percurso delineado e percorrido, fazendo referência às opções tomadas, aos percursos de aprendizagem baseados nos princípios norteadores da área em questão e terminando com uma apreciação global, onde se expõem as dificuldades e os principais resultados. Este capítulo engloba, ainda, a explanação dos projetos de intervenção que se desenvolveram ou com os quais se colaborou.

A dimensão investigativa surge no quinto capítulo, onde se apresenta o projeto desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação, intitulado “Cultura(s) – do preconceito ao respeito”.

Importa, ainda, referir que nas considerações finais deste trabalho se procura fazer uma análise retrospectiva de todo o percurso, alternando-se entre os objetivos e finalidades traçados e os resultados obtidos, na tentativa de transmitir a complexidade de todo o processo e o desenvolvimento pessoal e profissional alcançado.

No sentido de facilitar e complementar a informação do documento, surgem, após as referências bibliográficas, os anexos, nos quais se podem encontrar, por exemplo, grelhas de observação e planificações de aulas.

## **1. OBJETIVOS E FINALIDADES**

O presente relatório de estágio deve, naturalmente, refletir o percurso de formação inicial, através da fundamentação e contextualização de todos os passos dados, tendo em conta referenciais teóricos e saberes práticos construídos ou complementados nas intervenções realizadas em contexto. Neste sentido, e como em qualquer trajeto que se percorra, é essencial estabelecer e delimitar os seus objetivos e finalidades.

Encerrando em si a finalidade de obtenção da habilitação profissional para a docência, tal como sustenta o Decreto-Lei n.º 43/2007, este documento pretende clarificar o desempenho na Prática Educativa Supervisionada, um desempenho que se quis em contexto real para melhor desenvolver saberes e competências.

Para tal, definiram-se um conjunto de objetivos, a saber:

- Conhecer o quadro concetual, científico, pedagógico e didático inerente à ação docente e mobilizá-lo nas intervenções em contexto, analisando a sua adequabilidade e reconstruindo saberes a partir dele;
- Planificar a ação docente, de forma fundamentada, contextualizada, refletida e intencional, de modo a promover aprendizagens significativas;
- Refletir sistematicamente sobre, na e para a ação, privilegiando o caráter reflexivo e investigativo como promotor de práticas sustentadas e autênticas;
- Intervir junto da comunidade educativa, concebendo e desenvolvendo projetos de intervenção de qualidade;
- Co construir o perfil docente na interação com todos os intervenientes no processo de formação, através da partilha de saberes e da aprendizagem com o erro.

Naturalmente, ao longo de todo o percurso, tanto na fase da Prática Educativa Supervisionada como no decorrer da elaboração deste relatório de estágio, estes foram objetivos muito fortes que delinearão e constituíram uma oportunidade de construir um perfil de docente e de pensar em Educação com sentido.

## **2. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL**

“Pensar hoje a formação de professores deve envolver, para lá das características dos contextos de formação, também a consideração do que é a profissão de professor e das condições em que ela é exercida” (Castro, 2005, in Ferraz, 2014, p. 5).

A descrição e análise da intervenção no contexto educativo deve ser antecedida pela apresentação dos princípios normativos que orientam a prática docente. Ao longo do percurso formativo, tanto durante a formação inicial como durante o segundo ciclo de estudos, foram utilizados, esporadicamente, normativos legais e pressupostos teóricos, que devem agora ser revisitados e mobilizados de modo a promover práticas educativas conscientes e adequadas.

Neste sentido, será apresentada, primeiramente, a dimensão académica, que contempla uma leitura reflexiva de documentos de natureza legal, procurando compreender a organização e o funcionamento do sistema educativo nacional no que ao percurso formativo de habilitação para a docência diz respeito.

Num segundo momento, tomará lugar a apresentação dos pressupostos teóricos e pedagógico-didáticos que nortearam toda a prática de ensino supervisionada e que contribuíram e contribuirão para o desenvolvimento de competências profissionais.

### **2.1. DIMENSÃO ACADÉMICA**

A construção do perfil docente deve ser perspectivada à luz dos quadros legislativos que são inerentes à definição e organização do sistema educativo. Neste sentido, importa aqui refletir em torno de um conjunto de normativos que regulamentam a atual formação de professores.

Relembre-se que é na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro<sup>1</sup> – que se apresenta o quadro geral do sistema educativo, podendo encontrar-se nos artigos 30º e 31º o enquadramento jurídico referente à formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. De acordo com este documento, a formação de professores deve proporcionar “a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base”, de tal forma que se perspetiva uma “formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática” (LBSE, 1986, art.º 30º, p. 3075).

Pode também ler-se na mesma Lei que compete ao Governo a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho das funções docentes, perfis estes que surgem explicitamente nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto. O primeiro apresenta o perfil de competência comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, traçado a partir de quatro dimensões, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001 apresenta os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência, no que diz respeito ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo do ensino básico, tendo em conta a conceção e desenvolvimento do currículo, bem como a sua perspetivação de forma integrada. Este documento corrobora a aceção apresentada no artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo ao conceber o ensino no 1º ciclo como “globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (DL n.º 241/2001, preâmbulo, p.5572).

Ainda na Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos princípios gerais sobre a formação da profissionalidade docente é o cariz participado que esta deve abarcar. Esta referência a um modelo de aprendizagem que implica um papel

---

<sup>1</sup> Esta lei já foi alterada duas vezes, sendo a primeira alteração a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e a segunda a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

ativo por parte do aluno/profissional em formação parece que vem antecipar o aparecimento do processo de Bolonha, concretizado no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. No preâmbulo deste documento pode ler-se:

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante (DL n.º 74/2006, preâmbulo, p. 2243).

Por forma a responder a esta exigência e tendo sempre em vista a melhoria “da qualidade e da relevância das formações oferecidas” (DL n.º 74/2006, preâmbulo, p.2242) o percurso de habilitação para a docência foi sofrendo reestruturações, estando na atualidade organizado em ciclos de formação. O primeiro ciclo de estudos, denominado de Licenciatura (em Educação Básica), representa uma etapa de formação inicial, que não confere habilitação profissional, intitulada por Ponte (2006) como “banda larga”. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, “no ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos” (DL n.º 74/2006, art.º 8.º, p.2245).

Por sua vez, o segundo ciclo de estudos designa-se por Mestrado e destina-se à especialização. A sua duração está subjacente ao plano de estudos e à estrutura curricular de cada mestrado, podendo ter de “90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos” (DL n.º 74/2006, art.º 18.º, p.2247). O Mestrado em Ensino dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, que deu origem à elaboração deste Relatório de Estágio, está creditado com 120 ECTS e duração de dois anos letivos. O Despacho n.º 7856/2010, de 4 de maio, refere que para a obtenção do grau de mestre na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto são obrigatórias as seguintes áreas científicas: Ciências da Educação, Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Matemática, Ciências da Natureza, Artes e Motricidade e Supervisão Pedagógica. O mesmo despacho normativo, a par do Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) (2011), refere o

desenvolvimento deste Mestrado em dois contextos que se articulam, nomeadamente a Escola de Formação e as Instituições de Prática Educativa. Esta bipartição vem confirmar a importância decretada à Supervisão Pedagógica, que é a área científica predominante do curso. De facto, esta representa um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas” (DL n.º 43/2007, preâmbulo, p. 1321).

O processo de Bolonha, aprovado pelo referido decreto, contempla ainda um terceiro ciclo denominado de Doutoramento, cuja obtenção não é necessária para quem pretende abraçar a profissão docente. Todas estas alterações têm em vista a uniformização das estruturas educativas, confirmando-se um “empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações” (Ponte, 2006, p.1).

No que toca à formação de professores, surge, na sequência do Processo de Bolonha, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que determina as condições de acesso à habilitação profissional docente. Este normativo apresenta um novo sistema de organização que privilegia “o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico” (DL n.º 43/2007, preâmbulo, p. 1320). Esta maior abrangência de níveis e ciclos possibilita um acompanhamento mais prolongado dos alunos e permite uma maior flexibilidade no que toca à gestão de recursos humanos.

Ainda, “o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino” (DL n.º 79/2014, preâmbulo, p. 2819), acreditando-se que um domínio mais consistente das matérias a lecionar pode conduzir a práticas mais autónomas e seguras, o que é sinónimo da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, vem revogar o Decreto-Lei n.º 43/2007, introduzindo alterações no percurso de formação de professores, sendo o seu principal objetivo “reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional” (DL n.º 79/2014, preâmbulo, p. 2820).

Assim, a partir do próximo ano letivo entra em vigor o referido documento normativo que contempla, essencialmente, três medidas que interferem na organização dos Mestrados em Ensino. Destas medidas consta o aumento da duração dos ciclos de estudos, nomeadamente do Mestrado em Educação Pré-Escolar ou em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres e do Mestrado conjunto de três para quatro semestres. No que diz respeito ao Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico este vê fixada a sua duração em quatro semestres.

Outra medida que importa mencionar é o desdobramento do último Mestrado em variantes, ou seja, serão separadas as formações de professores do 2º ciclo em Português e História e Geografia de Portugal ou em Matemática e Ciências Naturais. Naturalmente, esta alteração preocupa quem realizou o Mestrado nos moldes anteriores, colocando em dúvida as habilitações obtidas. A este respeito, o Decreto-Lei mais recente esclarece:

Aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido (DL n.º 79/2014, art.º 29.º, p. 2825).

Estas alterações colocam novamente por terra o alargamento da habilitação do professor generalista até ao final do 2º ciclo do Ensino Básico, opção de vários países pertencentes à União Europeia. Desta forma, depreende-se que as desvantagens deste sistema pesaram mais do que as vantagens, ignorando-se o argumento tão referido por vários autores e professores que consiste na transição menos penosa do 1.º para o 2.º ciclo do Ensino Básico.

Por fim, o Decreto-Lei em análise também procede à fixação do número de vagas, quer para a Licenciatura quer para os Mestrados, com o intuito de se adequar às necessidades do sistema educativo.

A melhoria da qualidade da formação dos professores é uma preocupação patente quer no Decreto-Lei n.º 79/2014 quer na grande maioria dos normativos que dizem respeito à habilitação para a docência. Neste âmbito, é de destacar também o Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, que propõe a realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e capacidades com o intuito de “integrar no sistema educativo aqueles que estão melhor preparados

e vocacionados para o ensino” (DL n.º 146/2013, preâmbulo, p.6208). Com a entrada em vigor deste Decreto-Lei, para além da obtenção do grau de licenciado seguida da do de mestre, os candidatos a abraçar a profissão docente têm de realizar a referida prova e obter aprovação na mesma.

Importa, ainda, referir que a prova contempla domínios “como a leitura e a escrita, o raciocínio lógico e crítico ou a resolução de problemas”, visando a harmonização da “natural diferenciação formativa na diversidade das instituições responsáveis pela formação inicial de professores” (DL n.º 146/2013, preâmbulo, p.6208). Este tem sido um assunto muito discutido na atualidade e que continua a causar diferentes opiniões na sociedade, uma vez que pode ser visto como um equilíbrio entre as diferentes formações proporcionadas pelas diferentes instituições de ensino, mas também como um atestado de incompetência para as mesmas. De facto, se as instituições têm qualidade de formação, é incompreensível a necessidade de realizar uma prova de avaliação que ateste a aquisição de conhecimentos e capacidades e a habilitação para a docência, competências já validadas com o término do mestrado.

## 2.2. DIMENSÃO PROFISSIONAL

Naturalmente, ao longo do percurso de formação para a docência é evidente uma progressiva construção de um conhecimento sustentado e consolidado, através do “questionamento sobre teorias e práticas quer no domínio pedagógico quer no domínio ético/deontológico” (Estrela & Caetano, 2012, p. 229). Esta atitude permite a apreensão de novos conceitos e a reconstrução ou reformulação de outros e reflete-se numa maior consciencialização da importância deste trajeto para a futura promoção de práticas pedagógicas adequadas e refletidas.

Assim, a formação inicial deve ser encarada como

uma fase de um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional que, através de um exercício de reflexão

crítica, convida à desconstrução de modelos e de conceitos da profissão interiorizados pela experiência de aluno (Estrela & Caetano, 2012, p. 220).

Ao longo deste processo (re)construtivo, a educação passa a ser encarada simultaneamente como uma atividade teórica e uma atividade prática, reforçando-se as relações entre ambas, entre o pensar e o agir. Neste sentido, o sujeito educativo que não questiona métodos, nem procedimentos, nem o próprio conhecimento, não consegue modificar a sua prática, atuando de forma rotineira e acrítica e não permitindo um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, p. 77). Este racionalismo técnico, que não permite fazer o balanço entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, duas dimensões que devem estar profundamente interligadas, dificulta ou, até, impede, o trabalho coeso e coerente num contexto escolar caracterizado pela incerteza e pela complexidade. Ao invés disto,

Pensar a sala de aula a priori e a posteriori significa compreender o processo de ensino-aprendizagem [...] e estabelecer através dessa concepção um referencial teórico que nos guie a prática em contexto escolar, percebido como espaço aberto, flexível e marcadamente imprevisível. Saber lidar com as situações que se colocam no dia-a-dia da sala de aula, situações novas e às vezes atípicas, nos dá uma certa flexibilidade de atuação (Schenkel, n. d., in Sá-Chaves, 2005, p.121).

Esta dialéctica entre teoria e prática é visível no plano curricular de formação de professores que, segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, deve abranger o domínio dos conteúdos, que é fundamental para a prática da docência, comprovando-se esta asserção através da valorização do conhecimento disciplinar, científico, humanístico, tecnológico e artístico. A importância de uma formação pedagógica e didática é também uma preocupação essencial na formação de professores e, por esse motivo, encontra-se contemplada neste Decreto-Lei, ao enfatizar-se as áreas das metodologias de investigação educacional e a área de iniciação à prática profissional.

Desta forma, torna-se fundamental neste subcapítulo aprofundar os princípios teóricos que nortearam toda a prática pedagógica. Não sendo possível explorar as inúmeras concepções teóricas e pedagógico-didáticas que concorrem para o desenvolvimento de competências profissionais, apresenta-se, de seguida, a análise de algumas questões que se entendem como essenciais para a realização de um trabalho docente exigente e de qualidade.

### 2.2.1. Construção da profissionalidade docente: uma aprendizagem sem fim

Um dos aspetos fundamentais da profissionalidade docente é o relevo que o professor deve dar à permanente procura de conhecimentos e competências, que lhe permitam sentir-se atualizado num sistema em constante transformação que é a educação. De facto, o professor deve adotar uma postura investigativa, procurando sempre acompanhar evoluções conceituais, pedagógicas e didáticas, que lhe permitam melhorar a sua prática educativa, refletindo acerca da mesma e tornando-se capaz de a modificar, adaptando-a aos seus alunos.

“A finalidade fundamental da formação de professores será criar condições para a emergência de um conhecimento profissional orientador de uma actuação compreensiva” (Alonso & Roldão, 2005, p. 56). Porém, a formação inicial é, inevitavelmente, insuficiente para a construção de um conhecimento profissional sustentado e completo, visto que é ao longo da prática pedagógica que o professor constrói grande parte do seu saber e desenvolve competências profissionais. Assim, “para além dos primeiros e complexos anos de carreira, o percurso profissional do professor não se transforma num planalto de rotina, ritualizada pelos mecanismos adquiridos, que frequentemente se associa à permanência em qualquer profissão” (Cavaco, 1993, p. 30), devendo antes ter uma construção continuada e progressiva, suportada por uma ação reflexiva e pela formação contínua.

Enquanto atores educativos, que representam um papel fundamental na formação de cidadãos, os professores devem autoformar-se continuamente,

mantendo-se sempre a par de atualizações, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível de metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem. A formação contínua justifica-se, então, por razões conceituais, científicas, éticas e políticas, devendo abranger diversas temáticas e contemplar uma significativa componente social e emocional.

Na realidade atual, começa a ser comum encontrar “uma população de alunos socialmente heterogénea, por vezes pouco motivados a frequentar, por obrigação, uma escola que, para além de local de convívio, carece para muitos de significado” (Estrela, 2010, p. 12). Desta forma, surge a necessidade de adotar uma postura reflexiva e transformadora, olhando os problemas como obstáculos superáveis, potenciadores de pensamentos e renovações significativas, o que promoverá práticas mais eficazes e conscientes.

Para se desenvolver um trabalho coeso e organizado desta forma, é necessário que o professor acompanhe as evoluções educativas, procurando atualizar-se através de pesquisas e de estudos permanentes, tornando-se capaz de teorizar a sua prática, analisando-a e explicando-a à luz das novas conceções educacionais que vão surgindo. Assim, torna-se evidente a importância da formação contínua, que permite a apropriação de novos conhecimentos, capazes de satisfazer as necessidades dos contextos educativos dos nossos dias.

De facto, a formação contínua não deve ser descuidada, evidenciando-se este aspeto pelo peso que ela tem na entrada para o Mestrado, mas também por ser considerada um requisito para a avaliação de desempenho dos professores bem como para a sua progressão na carreira (Decreto-Lei n.º 75/2010). Também o Decreto-Lei n.º 240/2001, que define o perfil de desempenho comum aos educadores e professores, salienta que o conhecimento deve ser sustentado e trabalhado ao longo dos anos, permitindo, assim, o fomento do espírito crítico e a capacidade de reflexão, competências fulcrais para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Deste modo, a formação contínua deve centrar-se em dois aspetos: trabalhar na aquisição de conhecimento, para se conhecer o que de novo a investigação científica propõe; e promover o desenvolvimento de competências que auxiliem os professores a ajustar as propostas pedagógicas à realidade educativa e ao contexto económico e social a que crianças e suas famílias pertencem. Esta pode ser uma forma de os professores caminharem

no sentido de construir ou reconstruir a sua profissionalidade docente, sempre com vista ao seu crescimento não só profissional, tal como o nome indica, mas também pessoal.

Por tudo isto, o processo de formação contínua, juntamente com o conhecimento profissional que o professor vai construindo nos diferentes contextos em que trabalha, contribuirão para a edificação de teorias pessoais, que vão sendo explicadas, analisadas e reconstruídas, com vista a uma adequação das práticas e, naturalmente, à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para tal ser possível, o professor deve adotar uma postura reflexiva, que mergulhe nos paradigmas do professor-investigador, uma vez que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se assuma (...) como pesquisador” (Freire, 1997, p. 32).

### 2.2.2. Caráter reflexivo e investigativo da profissão docente

A reflexão e a investigação são, mais do que dois paradigmas orientadores da ação docente, duas dimensões que se complementam com vista a uma melhoria efetiva da prática profissional. De facto, ao longo do percurso de formação inicial estes foram dois conceitos basilares que raramente surgiram dissociados.

A construção de “uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa” é sugerida pelo programa da unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, no âmbito da qual foi desenvolvido o presente trabalho, como uma dimensão “potenciadora de tomada de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente” (Fernandes, 2015, p.1). Também no Decreto-Lei n.º 240/2001 se pode entender esta aceção, uma vez que é “mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (DL n.º 240/2001, anexo V, p. 5571) que o professor desenvolve, cada vez mais, as suas competências profissionais.

Para além da legislação que norteia a dimensão profissional, também são vários os autores que preconizam como perspectivas formativas comprometidas com a mudança e a melhoria a reflexão e a investigação. A expressão professor-investigador, trazida por Stenhouse, refere-se aos profissionais que desenvolvem a sua ação “através de uma abordagem reflexiva e de pesquisa sobre as actividades da sua sala de aula”, acreditando-se, por isso, que “desenhar e conduzir investigação torna-se um novo modo de reflectir sobre os alunos, a mudança e nós próprios” (Serrazina & Oliveira, 2001, p. 285). Também Alarcão (2001) encara o paradigma investigativo como um forte alicerce na formação de profissionais reflexivos, predispostos a pensar e repensar as suas práticas, no sentido de as transformar.

Neste sentido, surge a investigação-ação, uma metodologia que promove a problematização do ato educativo, com o intuito de desenvolver atitudes e competências. Portanto, o essencial na investigação-ação “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 360). Assim, esta metodologia só pode ser associada à prática do professor se este balançar permanentemente entre a ação e a reflexão, na perspetivação da sua intervenção pedagógica.

Segundo Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação é um processo contínuo e sistemático, que se pode caracterizar como uma espiral reflexiva, composta por vários ciclos, que se resumem na sequência planificação, ação, observação e reflexão, como nos mostra a figura abaixo.

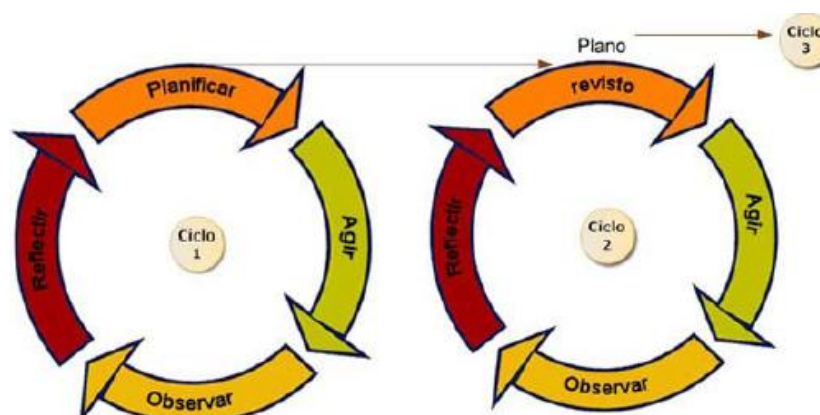


Figura 1 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho *et al.*, 2009, p. 366)

Importa referir que, sendo este um processo dinâmico, cada ciclo serve de base ao próximo e, dentro de cada ciclo, os vários momentos encontram-se interligados (Latorre, 2003), o que vai ao encontro dos propósitos da metodologia de investigação-ação já mencionados. Acredita-se que, desta forma, o professor se envolve no conhecimento das situações que o rodeiam, melhora as suas práticas e, naturalmente, a qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Alguns autores apresentam um modelo de investigação-ação estruturado em dois eixos, um que evidencia a estratégia e outro a organização (Kemmis, in Latorre, 2003), estando o primeiro directamente ligado à ação e reflexão e o segundo à observação e planificação (Simão *et al.*, 2009).

A ação deve orientar-se pelos diferentes domínios do saber docente, nomeadamente o domínio dos conteúdos, o domínio pedagógico e o conhecimento didáctico do conteúdo, termo cunhado por Lee Shulman, que se encontra entre os dois domínios anteriores e que os combina, de forma a adequar e apresentar um determinado conteúdo a um determinado público, facilitando a aprendizagem (Ponte, 1994).

Por sua vez, a reflexão é uma tarefa que o professor deve realizar com vista à melhoria da sua prática pedagógica. Segundo Schön, esta pode distinguir-se em reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, sendo os dois primeiros reativos, distinguindo-os o facto de acontecerem em momentos diferentes. Ainda assim, importa ressaltar que a reflexão na ação está cunhada a uma dimensão interativa e tem um carácter espontâneo, uma vez que se refere a um ato reflexivo simultâneo ao ato educativo (Oliveira & Serrazina, 2002). Momentos de reflexão na ação foram uma constante na Prática Educativa Supervisionada e originaram, por vezes, alterações à planificação prevista. Importa salientar que esta tipologia de reflexão foi a que despertou mais receios e onde se sentiram mais dificuldades, por exigir naturalidade e rapidez conscientes, capazes de responder no imediato a situações imprevistas. Já a reflexão sobre a ação está associada a uma dimensão retrospectiva e permite tomar consciência do que se fez e como se fez, perspetivando eventuais alternativas e possibilitando uma prática mais consistente e informada. Ao longo do percurso da Prática Educativa Supervisionada estes momentos repetiram-se inúmeras vezes, não só com o par pedagógico, mas também com professores cooperantes e com supervisores institucionais. Por fim, a reflexão

sobre a reflexão na ação é entendida como uma dimensão prospetiva e apoia a progressão profissional, na medida em que permite repensar sobre o que aconteceu e o seu significado, assumindo uma natureza proativa (Oliveira & Serrazina, 2002). Esta vertente da reflexão no percurso formativo potenciou a progressão profissional, uma vez que permitiu avaliar os resultados das ações desenvolvidas e adquirir conhecimentos que permitirão, em experiências posteriores, modificar a prática à luz dos resultados.

O outro eixo – o eixo organizativo – contempla a observação, que permite intervir de forma intencional, contínua e sistemática, pois é a partir desta que se pode, de acordo com o contexto, agir e planear (Estrela, 1994). Assim, assume-se a observação como uma estratégia fundamental na investigação praxeológica por esta permitir contextualizar todas as estratégias seguintes. Tendo em consideração que a observação permite obter informações acerca do contexto, dos alunos e da própria intervenção pedagógica, considera-se que permite ao professor “imprimir intencionalidade educativa à sua acção” (Craveiro, 2004, p.48). Acreditando que a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29), a Prática Educativa Supervisionada foi iniciada com um período de observação, que se estendeu, depois, a toda intervenção. Estes momentos permitiram uma consciencialização quer de práticas, quer de características dos contextos e dos alunos, refletindo-se numa efetiva contextualização das aprendizagens.

A planificação, por seu turno, constitui uma preparação e previsão da aula, que deve contemplar

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuarão como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que configura o sentido a seguir e, finalmente, uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento em que se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e algumas notas para a avaliação (Zabalza, 1987, in Vilar, 1998, p.22).

Neste sentido, a planificação é um excelente suporte para o professor por lhe permitir desenhar os contornos das suas intervenções e auxiliá-lo na

tomada de decisões, não devendo, contudo, subordinar a sua ação, devido ao seu cariz flexível e emancipatório. No âmbito da Prática Educativa Supervisionada tornou-se evidente a importância da planificação e da necessidade da sua adequação quer ao contexto quer à intencionalidade da ação docente. Procurou-se o desenvolvimento de competências nesta que é uma tarefa rigorosa, exigente e desafiante. Todas as intervenções foram planificadas pelo que ao longo do tempo as incertezas e dificuldades foram ficando de parte para dar lugar a decisões conscientes, que se refletiam em práticas mais seguras. A temporização foi o aspeto da planificação que mereceu mais investimento, por ser aquele em que as dificuldades foram mais persistentes.

Explorados os diferentes momentos do ciclo de investigação-ação facilmente se percebe que esta metodologia se centra na prática docente e na transformação e melhoria da mesma, assumindo-se a planificação, a ação, a observação e a reflexão como pré-requisitos para a construção de momentos de aprendizagem dotados de coerência e sentido, integrados em quadros teóricos de referência. Assim, o perfil do professor investigador assenta justamente na reatualização da teoria através da prática e na teorização da prática a partir de experiências vivenciadas e criticamente analisadas.

No contexto da formação inicial e da habilitação para a docência é imprescindível a iniciação na investigação, apresentando Perrenoud como principais justificações a “apropriação activa de conhecimentos de base em ciências humanas”, a “preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento” e a adoção “de uma prática reflectida” (1993, p.117). Para além de experienciar a dimensão investigativa na Prática Educativa Supervisionada, é de referir a existência de mais duas unidades curriculares no Mestrado que possuem este cariz, a saber, Investigação em Educação e Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação.

Todos estes pressupostos convergem para a necessidade de o professor ser investigador, pois tem de estar em permanente adequação da sua ação, analisando de forma retrospectiva experiências vividas, questionando-as e avaliando-as, de maneira a modificar positivamente as suas práticas, tornando o processo educativo mais sistemático, informado e rigoroso. Esta atitude crítica, indagadora e colaborativa resulta na construção de um perfil de

profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande *capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos processos de mudança (Alonso & Roldão, 2005, p. 49).

### 2.2.3. Colaboração na ação docente: uma simbiose com os pares e formadores

Naturalmente, intrínseco ao paradigma reflexivo e investigativo, está “o princípio da pluralidade, (...) que prefere o trabalho sustentado na discussão em detrimento da natureza solitária” (Coutinho, *et al.*, 2009, p. 366 e367) subjacente, ainda, infelizmente, às práticas de alguns professores. De facto, o exercício reflexivo e investigativo abarca um carácter emancipatório, que não supõe a sobreposição de um aos outros, mas sim a capacidade de colaborar com os pares, de forma a olhar os problemas e encontrar soluções sem depender das resoluções de outros (Ribeiro, 2006).

A colaboração é, inegavelmente, um conceito chave na ação docente e, por esse motivo, também o tem de ser na formação de professores. Ao longo da formação inicial a dialogicidade e o confronto de perspetivas foram práticas comuns, mas esta dimensão colaborativa foi mais veemente na Prática de Ensino Supervisionada, quer com os pares, principalmente com o par pedagógico, quer com os orientadores cooperantes e com os supervisores institucionais. Assim, acredita-se no potencial de “estratégias reflexivas e dialogadas nos espaços de formação, enriquecendo os processos formativos e facilitando a ocorrência de desenvolvimento profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44).

Atualmente, a prática profissional é demarcada por constantes desafios de mudança e inovação que criam confrontos com o saber e exigem o questionamento da profissionalidade. Neste contexto, o diálogo, a partilha e a confrontação, ao invés do isolamento, são estratégias capazes de responder à realidade escolar numa perspectiva de aprendizagem e melhoria contínua. A este propósito, Ribeiro e Moreira (2007) referem a importância de construir sentidos através do debate a diferentes vozes para alcançar uma verdadeira aproximação ao contexto educativo. Para tal, é necessária a criação de espaços e tempos para a colaboração e resolução de problemas, onde a interação permanente e frequente entre professores possibilite a partilha de experiências de sucesso, a discussão de incertezas e a aprendizagem com o erro dos seus colegas (Simão *et al.*, 2009; Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 29).

Também Boavida e Ponte consideram a colaboração como o caminho para auxiliar os professores a lidar com as transformações educativas, uma vez que

Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias (...), fortalecendo-se, assim, a determinação em agir; Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (2002, p. 45).

Assim, os professores necessitam de compreender a potencialidade da colaboração no ato educativo, procurando estabelecer relações espontâneas e voluntárias entre si, assentes em pilares como o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança, que permitirão estabelecer metas em comum. Contudo, as práticas colaborativas visíveis nas escolas são redutoras, por se limitarem à partilha de planificações e recursos ou à definição de objetivos e prazos. Mas “não será antes a realização de um trabalho cooperativo em detrimento de uma real colaboração docente” (Abelha, 2011, p. 132)?

Figueiredo concentra-se nesta temática e apresenta esquematicamente a sua conceção:

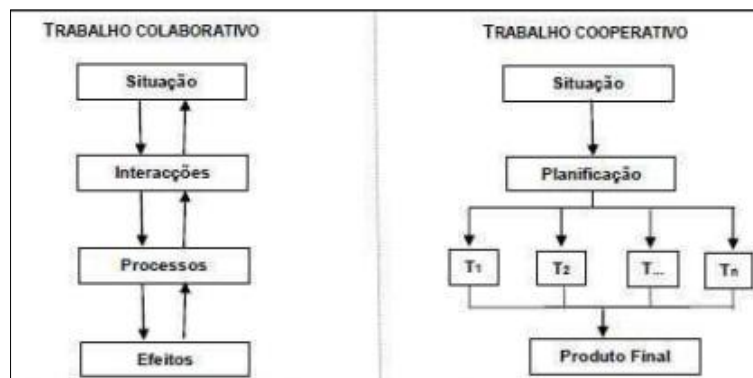


Figura 2 – Distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo (Figueiredo, in Abelha, 2011, p. 132)

Desta forma, o trabalho colaborativo requer a realização de tarefas coletivamente, com recurso à discussão e negociação, o que privilegia interações constantes entre os professores. Essas interações produzem determinados efeitos, que podem ser analisados e alterados através do recuo a uma etapa anterior. Naturalmente, um trabalho desta natureza pode conduzir a melhorias na ação educativa e ao enriquecimento profissional. Por outro lado, o trabalho cooperativo inscreve-se num processo unívoco, onde apenas o planeamento e a definição de prazos resulta de um trabalho conjunto.

Acreditando que o desenvolvimento profissional se insere numa cultura de colaboração entre os professores, esta deve ser uma aposta real nas escolas, com o intuito de travar o individualismo e a balcanização e potenciar a colegialidade (Cosme, 2008), contrariando fatores como constrangimentos de tempo, a falta de momentos propícios ou a incompreensão das potencialidades das práticas colaborativas (Simão *et al.*, 2009). Os professores que o conseguirem fazer, ao refletirem regular e abertamente sobre as suas experiências, “aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 29).

Apesar de se dar destaque à colaboração entre professores, a verdade é que estas práticas se devem estender a todos os elementos da comunidade educativa, como professores, direção, auxiliares de educação, familiares e comunidade envolvente, adquirindo uma dimensão holística. Roldão (1999)

defende que ao envolver todos os agentes educativos da criança no processo se alcança um conhecimento das suas características, necessidades e interesses mais profundo e, conseqüentemente, se consegue adequar da melhor forma o currículo às mesmas.

Por tudo isto, colaborar significa construir uma profissionalidade com o outro, trabalhando empenhadamente em conjunto num sentido de partilha de perspectivas, comunicação efetiva e aprendizagem mútua, com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento profissional.

#### 2.2.4. A gestão curricular e a diferenciação pedagógica

Num passado não muito longínquo, vivia-se numa filosofia curricular que acreditava que o currículo devia ser aplicado da mesma forma em todas as instituições escolares, independentemente dos alunos que as frequentassem e dos professores que lá lecionassem, deixando de parte as características de cada um deles. Este currículo uniforme, que não respeita a individualidade, tem vindo a sofrer algumas alterações no sistema educativo português, graças, em parte, ao questionamento de práticas e resultados proporcionado pela emergência do paradigma reflexivo e investigativo e pelo cada vez maior cariz partilhado e colaborativo atribuído à ação docente. Neste sentido, importa abordar as questões curriculares, numa perspectiva de reflexão e promoção da diversidade “cada vez mais comum no interior das salas de aula, considerando-a não como um obstáculo mas como uma fonte enriquecedora do processo educativo” (Barata, Ferreira & Morgado, 2011, p. 34).

A escola deixou de ser entendida como um espaço de instrução e os alunos assumiram um papel fundamental nesta alteração de filosofia, uma vez que “tanto possuem um potencial cognitivo que não poderá ser ignorado como são portadores de saberes que condicionam o tipo de relacionamento que estabelecem com as informações e os desafios pessoais e sociais com os quais são confrontados” (Cosme & Trindade, 2012, p.64). Assim, para que as aprendizagens dos alunos sejam relevantes, é importante que o professor tenha consciência que os alunos aprendem, formam opiniões e conhecem a

realidade à medida que constroem significados sobre o mundo que os rodeia, de acordo com as fontes de informação que têm junto de si e às quais acedem, que não se resumem, evidentemente, àquilo que ouvem na escola, através dos professores.

Ainda, a atual abordagem curricular e pedagógica nas escolas, que se assumem como espaços de socialização cultural, deve partir de uma abordagem de inspiração construtivista, que entende os alunos como construtores do seu próprio conhecimento, uma vez que estes possuem interesses, motivações, saberes e necessidades singulares, a partir dos quais podem promover a aprendizagem. Contudo, estes interesses são, claramente, insuficientes para o desenvolvimento de aprendizagens produtivas, devendo o professor servir-se deles para abordar outras questões e abrir outros diálogos, procurando alargar a área de interesses dos seus alunos, permitindo, assim, que os mesmos estabeleçam relações entre os saberes que já possuem e os novos valores que estão a ser abordados. Para além disso, considera-se, a par de Ariana Cosme e Rui Trindade, que a diferenciação pedagógica não se pode basear apenas nas características culturais e cognitivas dos alunos, mas deve integrar-se num projeto mais complexo que deverá também enaltecer “os objetos do saber e as suas particularidades” (2012, p.75), o que significa que os professores devem ser os promotores de competências que considerem necessárias e pertinentes para uma formação integral dos seus alunos. Para tal, o currículo não pode ser “objeto de uma leitura estandardizada” (Cosme & Trindade, 2012, p.65), porque se assim for não se tem em consideração a individualidade, ensinando-se tudo a todos de igual forma como se fossem um só.

Torna-se, assim, clara

a necessidade dos professores se afirmarem como gestores curriculares para que, por sua vez, os alunos se pudessem afirmar, também, como construtores de saberes no quadro de um processo de socialização cultural cujos propósitos e compromissos ideológicos, políticos e culturais não se podem ignorar (Cosme & Trindade, 2012, p.73).

De facto, atualmente, à luz das novas conceções educacionais, ensinar deixou de ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos para dar

lugar a um processo complexo denominado de ensino aprendizagem, onde se procura fazer aprender «alguma coisa» (o currículo) a alguém (o aluno) através de uma estratégia (Roldão, 2008). Deste modo, o professor deve conceber, planificar, avaliar e refletir, tendo em consideração as “duas dimensões a que a sua ação se dirige – o conhecimento/ conteúdo curricular e o aprendente” (Roldão, 2009, p. 56).

Mas afinal, o que se entende por currículo? Para que serve? E a quem serve? Será que na sua definição está já subjacente a adequação de que se fala?

Segundo Zabala, currículo “é todo aquele tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e dos jovens a receber educação e a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e social” (2002, p.3), sendo, por esse motivo, um projeto implementado no seio de um sistema organizado e não um mero plano de propósitos. Neste sentido, Roldão acrescenta que o currículo deve ser o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (2003, p.34). Por sua vez, Pacheco (2001) afirma que podemos ter duas visões de currículo, uma delas que o entende como um conjunto de experiências educativas vivenciadas por um grupo de alunos inseridos num determinado contexto escolar e a outra que o pensa como um propósito flexível e em permanente (re)construção, de acordo com o contexto onde é aplicado, com o ator que o aplica e com o público a que se destina. Desta forma, o currículo tem de ter uma intenção e uma estrutura coesa, coerente e organizada, que o professor deve sempre procurar gerir e interpretar criticamente, o que é reiterado pelo Decreto-Lei nº139/2012, ao afirmar que importa “valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (DL nº 139/2012, preâmbulo, p. 3476).

Acredita-se, portanto, que o professor, tendo em conta as necessidades do contexto, deve ser um mediador das exigências do currículo, refletindo um equilíbrio entre os interesses do aluno e aquilo que ele considera essencial, e não um mero executor do mesmo. Só com a reconstrução e adaptação do currículo nacional se consegue promover um conjunto de aprendizagens

significativas e, conseqüentemente, alcançar o sucesso escolar de cada um dos alunos.

Desenvolver um trabalho inclusivo, que respeite as características individuais de cada aluno e que não promova a desigualdade, também subentende a diferenciação curricular, trabalho minucioso e exigente, mas que promove a qualidade do ensino para todos. Numa escola diversificada, deve transmitir-se o legado cultural da sociedade, para que cada aluno se reconheça nas aprendizagens realizadas, não podendo o currículo ser “uma lista fechada de objectivos e conteúdos, mas deve contemplar-se como um contexto de referências que inspire as diversas acções educativas que o professor deve empreender” (Essomba, 2006, p.57), contribuindo para o saudável convívio entre diferentes culturas e etnias e para o respeito de singularidades cognitivas. Neste sentido, o currículo que subentende a diversidade deve integrar a aquisição de conhecimentos no que diz respeito a diferentes culturas e etnias, bem como promover a programação de aprendizagens que promovam valores, atitudes e comportamentos positivos perante a diferença, seja ela de que natureza for (Barbosa, 1996).

Contudo, assistimos, muitas vezes, à demissão dos professores do papel de gestores do currículo, limitando-se a reproduzir a proposta curricular a nível nacional, que consideram ser, a par dos outros instrumentos de gestão curricular, documentos formais e burocráticos necessários ao funcionamento das escolas.

Infelizmente, as políticas educativas e curriculares não têm, ainda, o impacto desejado, sendo muitas vezes o currículo encarado como uma prescrição ou uma receita que se deve seguir à risca, ao invés de haver

uma efectiva recontextualização do currículo, de forma a atender aos contextos e especificidades de cada escola e de cada turma, conduzindo assim à implementação de uma escola inclusiva, atenta à diferença e “respeitadora” das desigualdades dos alunos (Barata, Ferreira & Morgado, 2011, p.46).

A Prática Educativa Supervisionada constituiu, sem dúvida, um domínio promotor de múltiplas reflexões, suportadas pela experimentação e pela investigação, que tinham em vista esta real adaptação do currículo. Procurou-se entender corretamente o que é o currículo para apostar na sua

flexibilização, evidenciando a autonomia e responsabilidade que a profissão docente acarreta. Apesar da complexidade desta tarefa, foi sempre visível a preocupação em perspetivar numa matriz unificadora as diferenças existentes em cada contexto, em cada turma, em cada aluno.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

A adaptação da prática educativa às características, necessidades e interesses dos alunos é, como já foi mencionado, indispensável a uma ação docente imbuída de intencionalidade, constituindo-se, portanto, o conhecimento do contexto educativo como uma estratégia fundamental na procura de práticas de qualidade, potenciadoras de aprendizagens produtivas e significativas.

Neste sentido, importa caracterizar brevemente a realidade em que decorreu a prática de ensino supervisionada, caracterização essa que sustenta muitas das opções tomadas na planificação das intervenções. Deste modo, será feita a caracterização do Agrupamento de Escolas do Cerco e das respetivas escolas onde a prática educativa foi realizada no 1º ciclo do Ensino Básico – Escola Básica/ Jardim de Infância do Falcão – e no 2º ciclo do Ensino Básico – Escola Básica e Secundária do Cerco –, apresentando-se ainda uma descrição analítica das turmas envolvidas.

#### **3.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CERCO**

A Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida, ao longo de todo o ano letivo, no Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC), que é constituído por seis jardins de infância, seis escolas do ensino básico e uma escola básica e secundária, todas elas situadas na freguesia de Campanhã, na cidade do Porto.

Importa, naturalmente, começar por caracterizar o meio social envolvente, uma vez que as vivências dos alunos se repercutem (e muito) no seu percurso escolar. O Agrupamento disponibiliza o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), um documento funcional e estratégico, excelente recurso para conhecer com rigor o referido contexto. Este documento informa que na freguesia onde se situa o AEC se concentra o maior número de bairros de habitação social/camarária, num total de onze, sem contabilizar outros bairros da

cidade, como é o caso do Bairro do Aleixo, que são aí realojados. Para além disso, verifica-se também uma presença significativa de indivíduos da comunidade cigana que são integrados nas escolas do agrupamento.

No que diz respeito às condições económicas e sociais da população, nota-se que, segundo o PEA, estas são desfavorecidas, uma vez que “um grande número de agregados familiares vive em situação instável, com empregos precários, com práticas de trabalho atípicas, com um rendimento abaixo do salário mínimo nacional, dependendo de subsídios e do Rendimento Social de Inserção (RSI)” (2013, p. 10). De facto, a taxa de desemprego na freguesia de Campanhã é superior à do concelho do Porto e à nacional, concentrando-se em 13,7%<sup>2</sup>, valor que se agrava para 30,3%<sup>3</sup> quando referente à população residente nos bairros municipais (sendo estes dados do ano de 2001, é muito provável que se encontrem desatualizados, embora se possa pressupor que, devido à crise económica, se tenham inclusive agravado). Acredita-se que estes valores podem, em parte, ser o espelho de uma população onde se verificam baixos níveis de escolaridade, destacando-se uma parca percentagem da população com o 3º ciclo do ensino básico (10%)<sup>4</sup>.

Ainda, é de destacar que grande parte dos encarregados de educação dos alunos integrados nas escolas do AEC mostram-se indiferentes ao percurso escolar dos educandos, assumindo baixas expectativas relativamente ao sucesso dos mesmos. Este panorama pode ser imbuído de um tom negativo, quando focado nos alunos desmotivados, que acumulam “repetidos insucessos”, ou perspetivado como uma oportunidade, uma vez que “alguns alunos procuram na escola e nos educadores/ professores quadros de referência” (PEA, 2013, p. 13).

Todas estas características contribuem, naturalmente, para a integração do AEC no Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de

---

<sup>2</sup> Segundo os dados dos Censos (INE 2001), referenciados pelo PEA.

<sup>3</sup> Segundo o Estudo Socioeconómico da Habitação Social, Câmara Municipal do Porto, 2001, referenciado pelo PEA.

<sup>4</sup> Segundo os dados dos Censos (INE 2001), referenciados pelo PEA.

Intervenção Prioritária (TEIP3)<sup>5</sup>. Assim sendo, a filosofia que sustenta os Programas TEIP é a mesma que orienta a ação do AEC, destacando-se quatro princípios: aposta na qualidade das aprendizagens e respetivo sucesso escolar; prevenção da indisciplina, do abandono escolar e do absentismo; formação orientada para uma transição qualificada para a vida ativa; e reforço das relações entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação (PEA, 2013). Também no Plano Plurianual de Atividades (PPA) do AEC, documento que define os objetivos e as formas de organização e de programação das atividades e no qual se procede à identificação dos recursos envolvidos, encontramos estes princípios, estruturados sob a forma de eixos organizativos.

Deste modo, e sob o lema “Passo a passo... Construindo o futuro”, o AEC “responde às idiossincrasias do meio, e valoriza a diferença e a diversidade pela discriminação positiva de alunos que pertencem a contextos socioeducativos particulares” (PEA, 2013, p. 4), conferindo destaque a pilares como a identidade e a autonomia. Estes pilares permitem a adoção de leis e normas próprias, que ultrapassam o nível jurídico-administrativo, chegando também às práticas pedagógicas e aos projetos educativos (Pacheco, 2001). De entre as muitas opções destaca-se a relação escola – comunidade, sendo visível que a primeira integra a segunda, assumindo e valorizando as suas especificidades, no sentido de trabalhar com e para a mesma.

Neste sentido, o AEC promove vários projetos e parcerias de cooperação institucional com entidades públicas e privadas o que, para além de reforçar a relação escola – comunidade, também propicia o alargamento das oportunidades formativas que se colocam ao dispor dos alunos, bem como a oferta de melhores respostas a dar pelas escolas do agrupamento. Os projetos e parcerias que influenciaram a Prática de Ensino Supervisionada serão mencionados e descritos oportunamente, na caracterização das turmas.

---

<sup>5</sup> O Programa TEIP3 foi criado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, que surgiu na sequência dos Programas TEIP1 e TEIP2, e tem como objetivo apoiar as populações mais carenciadas e responder às necessidades e interesses dos alunos. A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária remonta a 1996, pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto.

Assim, o AEC encara o contexto educativo como um espaço de interações sociais, que sofre constantes ajustes ao meio envolvente e onde o trabalho cooperativo e colaborativo assumem especial relevância na procura do reforço do sucesso educativo.

### 3.2. A ESCOLA BÁSICA/ JARDIM DE INFÂNCIA DO FALCÃO

Após caracterizar o AEC, sublinhando as suas especificidades e os princípios orientadores que delas advêm, é tempo de conhecer de forma mais pormenorizada a instituição de ensino onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada na vertente do 1º ciclo, a saber, a Escola Básica/ Jardim de Infância do Falcão.

A escola encontra-se situada junto ao Bairro do Falcão, um bairro menos problemático, classificado pelos moradores do Bairro do Cerco como tendo um «ambiente social» «muito bom» e «bom»<sup>6</sup>. Para além de situada numa zona mais calma, considera-se também que está estrategicamente localizada (relativamente perto da Via de Cintura Interna) o que, juntamente com a agregação do JI do Falcão 2 com a EB/JI do Falcão (no ano letivo de 2013/2014), faz desta a escola do 1º ciclo do Ensino Básico com o maior número de alunos, cerca de 230. Estes alunos estão distribuídos por quatro turmas de Educação Pré-Escolar, duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano, duas turmas de 3º ano e também duas turmas de 4º ano.

A EB/JI do Falcão, que foi edificada em 1975, tendo entretanto sofrido remodelações (a última em 2007), possui, atualmente, quatro salas para a educação pré-escolar e sete salas para o 1º ciclo, que se distribuem por dois

---

<sup>6</sup> Estudo desenvolvido pela socióloga e docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto Paula Guerra, intitulado "Contextos de vivência no bairro do Cerco do Porto: Cenários de pertenças, de afetividades e de simbologias", disponível em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4628c6cc864eb\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628c6cc864eb_1.pdf) (consultado em 11 de junho de 2015).

edifícios, tendo um deles dois pisos. Todas as salas de aula, à exceção de uma (que era um gabinete de atendimento até o número de alunos exigir mais uma turma), são amplas e iluminadas naturalmente, o que lhes confere uma aparência recente. As mesmas estão equipadas com um lavatório, vários quadros em cortiça para exposição de trabalhos, um quadro branco e um computador. Apenas quatro destas salas possuem quadro interativo, destinando-se às turmas de 3º e 4º anos de escolaridade.

O edifício principal dispõe de uma biblioteca e de um refeitório, e integra, ainda, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita. Em torno da escola existem enormes espaços ao ar livre, mas a grande maioria deles é apenas ocupada como local de passagem, sendo que nos intervalos todos os alunos do 1º ciclo ocupam uma parte muito reduzida do recreio.

Para além do tempo letivo, a escola disponibiliza serviços de acolhimento, de manhã, e prolongamento, de tarde, bem como Atividades de Enriquecimento Curricular na área da Música, Desporto e Inglês.

### 3.2.1. A turma do 3º A

O ensino Foi na turma do 3ºA que foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada, uma turma atualmente composta por 23 alunos, 15 rapazes e 8 raparigas, todos eles com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Importa referir que no início do ano a turma era composta por 22 alunos, sendo um deles em meados do 1º período transferido por motivos familiares. Entretanto, quase no término da Prática Educativa neste ciclo, a turma recebeu dois alunos, um deles transferido de um colégio na Maia e outro vindo do Brasil.

O professor titular reforça o Plano de Atividades da Turma (PAT), ao considerar satisfatório o aproveitamento, apesar de realçar a existência de vários alunos muito interessados e curiosos. Contudo, ao nível do comportamento e das atitudes, existem alguns elementos perturbadores, capazes de criar conflitos e agitação indesejada. No documento acima

mencionado, de entre estes comportamentos inadequados, é dado realce ao incumprimento das regras de diálogo, às intervenções inoportunas, à falta de trabalho individual e em silêncio, à falta de concentração e à indisciplina no recreio. Por forma a combater estas dificuldades, foram observadas algumas medidas, como a definição e registo das regras de comportamento, bem como a distribuição de tarefas semanais, a eleição de um delegado de turma e a auto e heteroavaliação diárias do comportamento (quer dentro da sala de aula, quer no recreio), através do preenchimento de um quadro em turma.

Apesar de nenhum dos alunos ser repetente no 3.º ano de escolaridade, quatro ficaram retidos no 2.º ano. Estes quatro alunos foram referenciados para o apoio educativo, tendo-se juntado a eles, ao longo do ano, mais três. De acordo com as dificuldades ou com os atrasos na realização de algumas tarefas, estes alunos têm, semanalmente, de forma individual ou em pequeno grupo, apoio com um professor fora da sala de aula. Importa ainda realçar que não existe na turma nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora o professor titular tenha referido o acompanhamento psicológico de dois alunos por défice de atenção e concentração.

Mais de metade da turma (16 alunos) beneficia do apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), sendo que quatro alunos possuem escalão B e os restantes escalão A, o que denuncia dificuldades económicas.

A leitura atenta do PAT permite também auferir que dos 23 alunos que constituem a turma, apenas seis vivem com os pais, sendo que os restantes vivem apenas ou com pai ou com mãe ou com outros familiares (avós ou tios). Ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, mas, essencialmente, no período inicial destinado à observação, foi evidente a relação sólida e segura que existe entre o professor e os alunos, vendo-o, a grande maioria, como um modelo, o que pode ser reflexo desta desestruturação que existe nas suas famílias.

Para além da caracterização dos alunos, o preenchimento das Grelhas de Observação (anexo 1) permitiu também a caracterização do espaço físico da sala de aula. Neste âmbito, importa salientar que a sala é ampla, ventilada e iluminada naturalmente, possuindo uma das quatro paredes totalmente preenchida por janelas, o que a torna num espaço agradável e com as condições necessárias para a aprendizagem. As mesas estão dispostas em três filas, estando os alunos organizados em pares, sendo que esta disposição foi

definida pelo professor cooperante, tendo em conta as características e necessidades de cada aluno. Ao longo do ano letivo, o professor cooperante foi fazendo alterações pontuais à planta da sala de aula e uma a duas vezes por período fez a alteração total da disposição dos alunos, com o intuito de promover relações interpares saudáveis e diversas.

A sala está, ainda, equipada com um lavatório, o que permite o desenvolvimento dos projetos “Saúde oral” (administração tópica de flúor) e “Mundo a Sorrir” (lavagem diária dos dentes). Também é de destacar o facto de esta ser uma das quatro salas da escola equipadas com quadro interativo, recurso que é utilizado pelo professor cooperante diariamente e de formas diversificadas. Para além dos projetos acima mencionados, a turma está envolvida em outros de interesse, que abarcam diferentes áreas curriculares e com os quais existiu a oportunidade de colaborar. O projeto “Crescer a Ler” consiste em visitas semanais à biblioteca da escola para assistir à leitura de uma história e para entrega/ requisição de livros. Os alunos anseiam a chegada do dia e partilham as suas leituras com colegas e com professores, pelo que é evidente o interesse do projeto e o envolvimento dos estudantes no mesmo. Também é de destacar a participação no projeto “Os pequenos Einsteins”, que pretende desenvolver o gosto pelo estudo experimental das Ciências Naturais, com a visita de um cientista e a realização de uma pequena experiência semanalmente. Realce, por fim, para o projeto “PmatE”, que aplica as tecnologias no desenvolvimento de conteúdos, com vista à promoção do sucesso escolar e da cultura científica, envolvendo, para tal, os alunos num concurso nacional de conhecimento.

### 3.3. A ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO CERCO

No que diz respeito à valência do 2º ciclo do Ensino Básico, a Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida na Escola Básica e Secundária do Cerco, a sede do AEC. Neste sentido, convivem, no mesmo espaço educativo, alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, do ensino secundário, de cursos vocacionais, de PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), de CEF

(Cursos de Educação e Formação) e de ensino profissional, num total de mais de um milhar de alunos.

A Escola Básica e Secundária do Cerco sofreu uma intervenção pela “Parque Escolar” que viu o seu término no ano letivo de 2010/2011. A requalificação resultou na melhoria das condições físicas da escola, organizando-se esta atualmente em seis pavilhões, dois deles destinados às atividades desportivas e os quatro restantes constituídos por espaços letivos, como salas de aula, laboratórios e oficinas das artes, pelos serviços administrativos e pelos gabinetes das áreas sociais. O espaço envolvente é muito amplo e possui zonas verdes e zonas de descanso, por onde os alunos podem andar livremente durante os intervalos. As salas de aula são espaços iluminados mas pouco ventilados, equipados com dois quadros brancos e algumas delas com computador, projetor e tela e as demais com quadro interativo. A escola dispõe, ainda, de dois pequenos blocos, um deles onde se encontra o auditório e a cantina e o outro constituído pela papelaria, pelo bar e por um polivalente (espaço amplo com mesas e cadeiras, que os alunos ocupam principalmente quando o tempo não está agradável no exterior).

### 3.3.1. A turma do 5ºE

Na área curricular de Português a Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida na turma do 5ºE, turma composta por 17 alunos, 7 rapazes e 10 raparigas, todos eles com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Este número reduzido justifica-se pela presença de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente um atraso global de desenvolvimento, que se expressa em dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do saber, realçando-se a atenção e a memória como principais fatores. Para combater as debilidades deste aluno, ele possui acompanhamento individualizado, assistindo apenas a uma das aulas de Português. Os alunos já se conhecem e integram a mesma turma desde a educação pré-escolar, à exceção de três, que têm uma retenção no 2º ano de escolaridade, tendo sido integrados na turma

apenas nesse ano letivo. Assim, existe uma boa interação entre todos, auxiliando-se uns aos outros sempre que necessário.

Os alunos, no geral, apresentam níveis elevados de desconcentração e alguns não cumprem as normas de conduta da sala de aula, interrompendo várias vezes, de forma inapropriada, professores e colegas. No que diz respeito ao aproveitamento, a maior parte dos alunos revela interesse pelas atividades e preocupação com o seu desempenho escolar.

Com o intuito de melhorar as aprendizagens, um dos eixos organizativos do Agrupamento de Escolas do Cerco, surge o projeto “Mais sucesso”, que se concretiza através da formação de “Turmas Ninho”, para alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Estas turmas constituem grupos homogêneos de alunos por níveis de aprendizagem, nas áreas curriculares de Português e Matemática, com o intuito de desenvolver competências de literacia nos alunos, organizar os seus saberes, de forma sequenciada, e desenvolver as suas capacidades de aprendizagem (PPA, 2013). Importa, nesta caracterização, referir este projeto, uma vez que três alunos da turma o integram na área da Matemática.

Para um conhecimento mais aprofundado da turma, consultar o anexo 2.

### 3.3.2. A turma do 5ºH

A Prática Educativa Supervisionada na área das Ciências Naturais foi desenvolvida na turma H do 5º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária do Cerco. Esta turma é constituída por 19 alunos, sendo que 11 deles são rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Pelo espetro alargado de idades, facilmente se percebe que constituem a turma alunos com retenções, num total de seis. Existem, ainda, dois alunos com Necessidades Educativas Especiais que se concretizam em dificuldades de aprendizagem acentuadas, bem como outros dois referenciados para tal. Nenhum destes alunos possui acompanhamento individual especializado, assistindo, todos eles, às aulas juntamente com a turma. Importa ainda realçar que constituem a turma quatro alunos de etnia cigana.

Um dos problemas mais graves da turma é o elevado nível de absentismo, sendo que pelo menos cinco alunos realizaram o Plano de Recuperação de Aprendizagem (PRA) na disciplina de Ciências Naturais para não serem retidos por excesso de faltas. Destaque também para atitudes reveladoras de imaturidade, como desinteresse e irresponsabilidade. Por outro lado, é de valorizar que a maioria dos alunos que constituem a turma é interessada e revela poucas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina, estando a média de classificação dos testes de avaliação a um nível de desempenho bom.

Ao nível das interações entre os alunos, nota-se, claramente, a existência de um grupo mais próximo, constituído pelos alunos que já se conhecem desde o 1º ciclo. Os restantes, apesar de não serem excluídos, também não são recebidos como seria de esperar. Por sua vez, a relação professor-alunos é muito dinâmica e prazerosa, sentindo-se a cumplicidade existente entre eles.

Importa, por fim, referir que esta turma ocupa os tempos letivos sempre na mesma sala, à semelhança de todas as outras, sala esta que está equipada com computador e quadro interativo, recurso, porém, pouco utilizado pelo professor cooperante.

Para um conhecimento mais aprofundado da turma, consultar o anexo 3.

### 3.3.3. A turma do 5ºI

Foi na turma do 5ºI que se concretizou a Prática Educativa Supervisionada na área curricular da História e Geografia de Portugal, turma esta constituída por 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas, todos eles com 10 e 11 anos de idade.

Trata-se de uma turma que se distingue das restantes onde ocorreu a prática, por estar integrada no ensino articulado, isto é, possuir um currículo adaptado com principal incidência na área da Música. Sendo os alunos selecionados para pertencer a esta turma, é natural que nela se encontrem alunos mais interessados e, conseqüentemente, com melhores resultados escolares. Neste sentido, não integram a turma alunos com retenções nem com Necessidades Educativas Especiais. Todavia, destaque para a existência de

duas alunas que se encontram num nível cognitivo inferior ao dos colegas, não conseguindo, por isso, muitas vezes, acompanhar o ritmo das aulas.

Em todos os momentos de intervenção foi de notar o clima ambíguo criado pelos alunos, que oscila entre a amizade e a competitividade, embora mais visível nas raparigas do que nos rapazes. Contudo, a relação dos alunos com a professora, apesar da formalidade que a reveste, aparenta ser suportada na confiança.

Para um conhecimento mais aprofundado da turma, consultar o anexo 4.

#### 3.3.4. A turma do 6ºH

Por fim, a Prática Educativa Supervisionada decorreu, na área curricular da Matemática, na turma do 6º H, constituída atualmente por 19 alunos, 10 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Importa ressaltar que no início do ano a turma era composta por 20 alunos, sendo que dois deles foram transferidos no decorrer do 1º período, tendo um regressado no início do 3º. Dois alunos da turma estão referenciados com Necessidades Educativas Especiais, usufruindo, por esse motivo, de apoio pedagógico personalizado nas disciplinas de Português e Matemática, e uma aluna não possui o Português como língua materna, não dispondo, no entanto, de adaptações ao currículo. Fazem ainda parte da turma cinco alunos de etnia cigana.

A turma do 6ºH integra um projeto de âmbito social denominado “Qualificar para Incluir” (QPI), cujo principal objetivo é combater a pobreza e a exclusão social, através da criação de condições adequadas ao aumento das oportunidades de acesso à formação escolar de crianças originárias de famílias beneficiárias do RSI. Trata-se de crianças cuja socialização familiar não lhes proporciona as ferramentas necessárias para a valorização do trabalho escolar e, conseqüentemente, para a adaptação autêntica à escola. O projeto procura garantir a superação das suas carências através da constituição de uma equipa multidisciplinar, formada pelos docentes da turma, e por trabalhadores e investigadores sociais da instituição. Assim, existe um acompanhamento

permanente de uma assistente social dentro e fora da escola que, em conjunto com os restantes atores educativos, procura desenvolver competências ao nível cognitivo, mas também cultural, relacional, afetivo e moral.

Tendo passado pelas mais variadas vicissitudes, carências, traumas, ruturas e sofrimentos, estes alunos expressam, através dos seus comportamentos menos ajustados, a necessidade de serem valorizados. Apesar de os alunos evidenciarem pouca curiosidade e interesse pelo conhecimento, os professores conseguem promover reais oportunidades de aprendizagem e auxiliar os alunos a atingir a progressão pela proximidade e intensidade relacional evidentes. Ainda assim, o absentismo continua a assolar a turma, sendo que existem vários alunos que ultrapassaram o número de faltas injustificadas a grande parte das disciplinas e, por conseguinte, realizaram o PRA.

Perante o cenário apresentado, o conselho de turma delineou estratégias de atuação, das quais se destaca o preenchimento diário e a cada disciplina de uma ficha de autoavaliação, que é também preenchida pelo professor, e enviada semanalmente para os Encarregados de Educação. Também se observou a entrega dos telemóveis desligados no início de cada aula ao professor, assim como a permanência na sala de aula durante o intervalo no caso de incumprimento das regras.

Ao nível dos recursos que a sala disponibiliza, salienta-se a existência de quadro interativo que, à semelhança do que acontece na turma do 5ºH, também não é utilizado como seria de esperar.

Para um conhecimento mais aprofundado da turma, consultar anexo 5.

## 4. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções”

(Arends, 1995, p. XV).

O longo caminho percorrido de aprendizagem reflexiva e de grande envolvimento com o outro para a realização do sonho de ser professora alcançou o seu apogeu na intervenção em contexto educativo. Importa, portanto, neste capítulo, fazer a descrição e análise dessa intervenção, através da apresentação dos diferentes momentos que constituíram a prática educativa. Assim, para além da reflexão em torno das intervenções realizadas em cada uma das áreas do saber, será também contemplada a colaboração em projetos educativos da escola bem como a realização de novas propostas de atividades de animação pedagógica e cultural, dimensão extracurricular que é, de facto, essencial para a plena integração no contexto educativo e contacto com os diferentes atores que nele intervêm.

### 4.1. PORTUGUÊS – A APOSTA NA UNIDADE

Ser professor de Português constitui uma grande responsabilidade uma vez que a aprendizagem da língua é encarada como uma componente fundamental da formação escolar que capacita os alunos a alcançar o sucesso noutras áreas do saber assim como na sua vida futura (Martins & Sá, 2008). Esta importância do ensino e da aprendizagem da língua concretiza-se na sua função na aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa, que pode ser alcançada através de um trabalho cuidado e intencional em todos os domínios do português. A este propósito, Carlos Lomas refere que “o objectivo essencial da educação linguística e literária foi, é, e, porventura, deve ser sempre a melhoria das competências comunicativas (expressivas e de compreensão)” (2003, p. 14), o que deverá proporcionar aos alunos a

capacidade de comunicar eficazmente em diversas situações e contextos do dia a dia.

Assim, procurou-se que as aulas de Português planificadas habilitassem os alunos “para falar, escrever e saber seleccionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos” (Monteiro *et al.*, 2013, pp. 113), orientando a aprendizagem não só no sentido do domínio do conhecimento formal da língua, mas também do uso comunicativo constante no quotidiano dos alunos.

#### 4.1.1. Fundamentação das opções tomadas

Ao longo da formação inicial foram vários os momentos em que foi realçada a produtividade das intervenções em unidade didáctica e não de forma isolada. Se nas outras áreas curriculares existiram intervenções em unidade didáctica e outras de conteúdos mais específicos, na área do Português toda a ação foi pensada em unidade didáctica, tanto no 1º como no 2º ciclo, sendo que no 1º ciclo esta decisão decorreu de uma opção pessoal, partilhada com o par pedagógico, e no 2º ciclo foram os resultados positivos da experiência anterior, em conjunto com as metodologias defendidas pela supervisora institucional que originaram a construção de uma unidade didáctica. De facto, a planificação de uma unidade permite abarcar “num conjunto uma série de objectivos, conteúdos e actividades que o professor tem em mente” (Arends, 1995, p. 60), unindo-os um tópico que pode ser um conteúdo, um conceito, uma obra.

No que diz respeito aos domínios a explorar e às competências a desenvolver, estes resultaram, na maioria dos casos, de necessidades e interesses das crianças que eram detetados na observação e referidos pelos professores cooperantes.

Deste modo, encontra-se, no quadro seguinte, uma síntese das unidades didácticas planificadas.

Nível de ensino	Título da unidade didática	Domínios explorados
1º ciclo do Ensino Básico – 3º ano	A Arca do Tesouro	Oralidade
		Oralidade e Leitura
		Leitura, Escrita e Gramática
2º ciclo do Ensino Básico – 5º ano	Palavrar, como palavra um palavrador	Oralidade, Leitura e Escrita

Tabela 1 – Domínios explorados nas regências de Português dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

#### 4.1.2. Os domínios do Português e a sua perspetivação nos percursos planificados

A aprendizagem do Português, tal como já foi referido, influencia as relações que os alunos estabelecem com o outro e com o mundo, contribuindo para a “progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas” (Reis *et al.*, 2009, p. 12). Para o desenvolvimento harmonioso de tais capacidades, o ensino da língua nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, nas suas dimensões linguística e cultural, organiza-se, na atualidade, à luz do Programa e das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), em quatro domínios, nomeadamente Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Uma vez que a Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida tendo em consideração o Programa anterior (o de 2009), importa ressaltar que neste a Educação Literária não existia como domínio e a Gramática era designada por Conhecimento Explícito da Língua. A abordagem a estes domínios foi realizada de diferentes formas nos dois ciclos, sendo que no 1º ciclo cada aula pretendia, essencialmente, o desenvolvimento de competências de apenas um domínio e no 2º ciclo as aulas objetivavam a realização de atividades para todos os domínios.

De acordo com Inês Duarte (2000), a compreensão e a expressão oral constituem-se como os usos primários da língua, sendo esta asserção validada

por outros autores que apontam a oralidade como “a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina, a que ocorre como mais «natural», a que permite maior espontaneidade e expressividade como suporte permanente da comunicação” (Amor, 2001, p. 62). Todavia, este é um domínio que carece, ainda, de um trabalho intencional e sistemático para poder ser desenvolvido na sua plenitude. De facto, e apesar de a prática docente se realizar, predominantemente, através de interações verbais orais, por estas permitirem comunicar com os alunos, partilhar conhecimentos, ideias e valores, é pouco frequente encontrar atividades pedagógicas que tenham como principal objetivo o desenvolvimento das competências da compreensão e expressão oral. A este propósito, Emília Amor afirma que “o oral é, talvez, a zona de ensino-aprendizagem da língua (...) em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica” (2001, p.62).

Procurando contrariar esta tendência, ao longo das intervenções no âmbito do Português, houve uma preocupação permanente com o desenvolver e estruturar da aprendizagem do oral. Deste trabalho destaca-se uma aula do 1º ciclo do Ensino Básico na qual cada aluno produziu um discurso para justificar a escolha de uma obra, tendo para tal existido um trabalho prévio de planificação do discurso, de acordo com o objetivo e os destinatários. Antes de se iniciarem as apresentações por parte dos alunos, houve ainda espaço para uma apresentação exemplo e para a identificação e escrita no quadro de algumas indicações que também serviriam de orientação para a apresentação do livro de cada aluno (título do livro, autor, ilustrador, editora, razões que sustentam a escolha). Este trabalho prévio revelou-se fulcral para a produção de discursos fluídos e respeitadores das máximas comunicativas descritas por Grice (1968, in Amor, 2001), a saber: máxima de quantidade (dizer o necessário), máxima de qualidade (mobilizar informação verídica), a máxima de relação (estabelecer relação, neste caso, com o tema a tratar) e a máxima de modo (produzir um discurso claro, audível e organizado).

Durante a apresentação de cada aluno os restantes estavam a realizar uma atividade de audição ativa que consistia no preenchimento de uma grelha de avaliação do discurso. Esta atividade respeitou o processo de desenvolvimento da capacidade de ouvir, uma vez que foi antecedida de uma fase de pré-audição, na qual foi clarificado o motivo da audição e explicado o modo como

esta se deveria processar, seguida de um momento de pós-audição, na qual se articulou o momento de audição com outra atividade, nomeadamente, a avaliação (Lugarini, 2003, in Lomas, 2003).

Se a oralidade é entendida como o uso primeiro da língua, como usos secundários surgem a compreensão do escrito, isto é, a leitura, e a produção escrita, justificando o seu entendimento como tal o facto de serem competências não inatas que para serem adquiridas têm de ser ensinadas e aprendidas (Duarte, 2000).

Neste sentido, e assumindo-se “o texto e a sua leitura (...) como momento fundamental e fundamentante” (Sousa, 1993, p. 14) da aula de Português todas as aulas incluíam momentos de leitura, ora por parte do professor, ora por parte dos alunos. De entre os diversificados momentos de leitura planificados destaque para a regência supervisionada de Português no 1º ciclo, em que se fez a abordagem a um trava-línguas da literatura popular de tradição oral a partir da audição do trava-línguas *O rato e o rei*, de Luísa Costa Gomes, através da biblioteca digital. Esta audição veio substituir a leitura do texto pelo professor que se considera essencial pois, de acordo com as Metas Curriculares de Português (2015), para além de ler, o aluno deve também ouvir ler, o que permite a sua familiarização com a leitura e com as palavras, devendo todos os textos ser apresentados e lidos pelo professor num primeiro momento. Seguidamente, e uma vez que se considera que a leitura em voz alta para os pares promove a compreensão de um texto mas também o gosto pela literatura (Sim-Sim, 2007), foi a vez de os alunos lerem. Esta leitura foi feita de formas diversificadas, isto é, individualmente, por filas, em conjunto, um aluno cada palavra, cada vez mais rápido, com diferentes ritmos. O entusiasmo evidenciado pelos alunos revela que se conseguiu promover aquilo a que Luísa Dacosta chamou de “pedagogia do deslumbramento”, não só pelo tipo de texto apresentado, mas também pelas formas diversificadas de proceder à leitura do mesmo. Importa ainda referir que esta atividade teve como objetivo a promoção de uma leitura analítica e crítica, um dos tipos de leitura apresentados por Emília Amor, uma vez que pretendeu ser uma “actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto” (2001, p. 92).

Uma outra modalidade de leitura, a leitura funcional (Amor, 2001), foi desenvolvida numa aula de 2º ciclo, na qual os alunos leram silenciosamente o poema “Brincadeira”, da obra *O Brincador*, de Álvaro Magalhães, com o intuito de descobrir qual a doença do texto. A leitura funcional exige que o aluno não só leia como também compreenda o que está a ler para ser capaz de encontrar resposta para necessidades específicas de forma rápida e eficaz (Potts, 1979). Sendo esta a modalidade de leitura mais utilizada no quotidiano, quando é desenvolvida nas aulas de Português tem de o ser de forma consistente para dotar os alunos de uma compreensão leitora mais avançada.

Por sua vez, a leitura recreativa, “cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos” (Amor, 2001, p. 92), foi desenvolvida em aulas dos dois ciclos, destacando-se idas à biblioteca ou formas de levar a biblioteca até à sala de aula através da criação de uma manta com diversificados livros (no 1º ciclo de uma só autora, Luísa Ducla Soares, e no 2º ciclo de diferentes autores, principalmente dos das obras a abordar ao longo da unidade didática). Também a propósito da leitura recreativa é de destacar a realização de um projeto intitulado de “Um presente de leituras”, que será pormenorizado no capítulo destinado aos projetos e atividades extracurriculares. Procurou-se, portanto, que as aulas de Português fossem um estímulo para os alunos lerem por vontade própria, para a fruição de momentos únicos e agradáveis. Na verdade, algumas “crianças têm demasiadas reticências em relação à leitura, para que consintam sequer tentar a experiência”, pelo que não é suficiente informá-las da “multiplicidade de livros que se lhes dirigem”, sendo preciso criar nelas “uma outra motivação: brincar” (Poslaniec, 2006, p. 13), motivação esta que se constituiu como cerne de todas as aulas, evidenciando-se a possibilidade de brincar com os livros, de brincar com a língua, de brincar com as palavras.

A produção escrita, enquanto atividade linguística e cognitiva, também ocupou um lugar de relevo nas aulas de Português. Sendo a aprendizagem da escrita um processo complexo, que para além de lento e longo, exige um trabalho progressivo, repetitivo e reiterado (Barbeiro & Pereira, 2007), sempre se estruturaram os momentos deste domínio tendo em conta as três componentes da produção textual referidas por diversos autores: planificação, textualização e revisão. No 1º ciclo do Ensino Básico, uma das propostas didáticas no âmbito da escrita foi a criação de um trava-línguas. A consciência

das dificuldades da turma ao nível da escrita conduziram a um trabalho árduo na fase de planificação, fase que permite identificar o tipo de texto e o seu objetivo, ativar e selecionar temas e organizar a informação, afirmando-se, portanto, como um facilitador do processo da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, para preparar a fase da textualização começou-se por analisar novamente o trava-línguas do rato, com o objetivo de recordar algumas características deste tipo de texto, como o som predominante ou o aparecimento da informação ao longo do texto. Para tal, solicitou-se a utilização de expressões semanticamente equivalentes (Duarte, 2000), pelo que os alunos fizeram construções como “*A rolha da garrafa do rei da Rússia foi roída pelo rato*”. Posteriormente, foram acrescentadas mais informações ao trava-línguas, como a atribuição de um nome ao rato (Ricardo) e características à rolha (redonda), momento em que foi claro que os alunos já tinham compreendido a especificidade deste trava-línguas, a repetição do som [R]. Ainda nesta fase foi também construído em grande grupo um texto idêntico mas ao invés de ser do rato foi de um gato, tendo para tal sido registadas no quadro palavras que se iniciam pelo som [g], entre elas nomes, adjetivos e verbos, a partir das quais se fez a construção. Neste momento da aula, foi evidente o envolvimento de grande parte dos alunos, que foram dando sugestões muito interessantes, comprovando-se que a escrita colaborativa se afigura como um excelente instrumento de aprendizagem, que promove a partilha, a interação e a tomada de decisões conjuntas (Barbeiro & Pereira, 2007).

O momento seguinte foi dedicado à textualização, que foi realizada num suporte de escrita distribuído, onde tinha um local para colocarem o animal que escolheram, outro para escreverem palavras que começam pelo mesmo som, outro com várias linhas para escreverem o seu trava-línguas e abaixo um espaço para o ilustrarem, no caso de terminarem antes do tempo previsto. Considera-se que a organização deste suporte foi essencial para alguns alunos conseguirem iniciar a escrita, pois orientava um percurso estruturado e facilitador de todo o processo. Para finalizar, antes da apresentação dos trava-línguas à turma, que já faria parte da aula seguinte, cada aluno deveria reler a produção realizada, sendo esta uma das modalidades possível de revisão de um texto (Amor, 2001).

No 2º ciclo, é de destacar também a escrita de uma receita médica e de uma tabuada, sendo que o processo para a construção de ambos os textos foi idêntico ao explanado para a escrita do trava-línguas. Importa destacar que todas estas atividades de escrita procuraram desafiar a criatividade dos alunos, recorrendo à integração de saberes que já possuíam e respeitando as características do tipo de texto que se pedia que construíssem (Barbeiro & Pereira, 2007).

Pela análise das atividades que foram, até ao momento, explanadas, é já visível a diversidade de textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, que constituíram as aulas de Português regidas. De facto, a Educação Literária foi um domínio presente em todas as aulas e que veio “dar mais consistência e sentido ao ensino da língua” (Buescu *et al.*, 2015, p. 8), privilegiando-se obras presentes no Plano Nacional de Leitura, bem como tipos de textos que, pela sua riqueza linguística ou utilidade quotidiana, ampliam as possibilidades de leitura dos alunos e auxiliam no desenvolvimento da competência comunicativa, tais como poemas, adivinhas, trava-línguas, notícias, receitas médicas. Assim, admitindo que cabe ao professor a utilização e o recurso de materiais diversificados, que revelem inovação (Lomas, 2003), proporcionou-se aos alunos o contacto com diferentes obras literárias de qualidade, com escritores, poetas e ilustradores e com textos diversificados.

Por fim, importa aprofundar as intervenções realizadas no âmbito do domínio da Gramática, que foi o domínio menos trabalhado ao longo das regências, não por se acreditar na pseudo-máxima proposta por Inês Duarte (2000) que «os alunos não gostam de gramática», sendo, por esse motivo, um domínio desvalorizado pelos professores que lhe dedicam menos tempo e peso, mas porque se procurou responder às necessidades e dificuldades dos alunos e esta não era uma delas. Ainda assim, é de referir a promoção da reflexão gramatical na regência supervisionada do 1º ciclo do Ensino Básico, que teve como ponto de partida a dificuldade de alguns alunos em produzir determinados sons ou a utilização incorreta de um som em detrimento de outro, praticando-se, deste modo, um ensino mais significativo e contextualizado, que parte de produções dos alunos e exercita habilidades específicas próximas da realidade.

Nesta aula, a reflexão gramatical iniciou-se através da leitura de um trava-línguas (já referido), primeiramente toda a turma em conjunto a ler o texto integral e num segundo momento cada aluno lia uma palavra. Quando questionados acerca da leitura que lhes provocou mais dificuldades, a maioria dos alunos referiu no imediato que a leitura mais difícil foi a feita em conjunto, uma vez que, apesar de não estarem a ler individualmente, estavam a ler o texto integral. Esta constatação contribui para a consciência linguística, nomeadamente para a consciência fonológica, uma vez que os alunos se aperceberam que a dificuldade não estava na leitura de uma palavra isolada, mas sim no conjunto de palavras, porque é neste conjunto que se repete o som que dificulta a leitura – o som [R]. O desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças é essencial e deve ser promovido desde cedo, de forma a impulsionar o sucesso quer na leitura quer na escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Para auxiliar os alunos na compreensão desta questão complexa, estes foram também questionados acerca das principais características do trava-línguas, recorrendo-se a aspetos ortográficos (letra predominante - <r>) e a aspetos fonológicos (som predominante – [R]). Desta forma, procurou-se promover a distinção entre os sons da fala e a ortografia, sendo que se pretendia que os alunos reconhecessem que o grafema <r> pode representar os sons [r] e [R], apercebendo-se que a um mesmo símbolo ortográfico pode corresponder mais do que um som do Português (Duarte, 2000). Para tal, recorreu-se à construção de uma tabela com três exemplos de palavras para cada um dos sons. Os alunos compreenderam o que foi pedido, pelo que deram vários exemplos de palavras, na sua grande maioria corretas.

Assim, estava feita a preparação para a tarefa seguinte que consistia na substituição da letra predominante do trava-línguas apresentado (<r>) pela primeira consoante do nome de cada aluno (campo da ortografia). Quando cada aluno procedeu à leitura individual e em voz alta do novo trava-línguas que criou, sendo que a leitura para os pares promove a compreensão de um texto mas também o gosto pela literatura (Sim-Sim, 2007), foi organizada uma reflexão no campo dos sons da fala, destacando-se, por exemplo, a pseudopalavra “cei” (obtida pela substituição da letra <r> pela letra <c>). Vários alunos perceberam logo que o colega não estava a respeitar a regra do seu trava-línguas e identificaram a substituição que ele poderia fazer (letras

<qu> que dariam origem ao som [k], isto é “*O gato coeu a colha da gacafa do quei da Cússia*” ao invés de “*O gato coeu a colha da gacafa do cei da Cússia*”).

Este conjunto de atividades em torno do mesmo trava-línguas promoveram o desenvolvimento de diversificadas competências nos alunos, uma vez que para além de lerem em voz alta textos constituídos por palavras e por pseudopalavras, descritor presente nas Metas Curriculares de Português, os alunos tiveram de manipular grafemas e fonemas, que, segundo Inês Duarte (2000), são duas unidades linguísticas que estabelecem entre si relações complexas, o que justifica a existência de um sistema biunívoco e universal de representação gráfica – o Alfabeto Fonético Internacional. Ele é, também, a prova de que refletir acerca da estrutura e funcionamento da língua exige um trabalho organizado e em progressão, de análise e sistematização das regularidades existentes na língua portuguesa e não apenas a memorização de regras (Duarte, 2000).

Para uma leitura e análise mais completas e claras deste subcapítulo, consultar os anexos 6 e 7, que correspondem às planificações das duas aulas supervisionadas de Português, tópicos centrais desta reflexão.

#### 4.1.3. Apreciação global das intervenções

Sendo a Prática Educativa Supervisionada uma oportunidade para pensar sobre conteúdos, estratégias e metodologias, experimentá-las, refletir sobre elas e fazer alterações, uma oportunidade para arriscar, acredita-se que se conseguiu desenvolver este trabalho reflexivo, um trabalho consistente, que resultou em propostas de tarefas pertinentes e eficazes para os objetivos que se pretendiam desenvolver, sem nunca negligenciar a articulação entre elas.

Na verdade, a articulação entre os diferentes momentos das aulas assim como a articulação entre as aulas foi, como já mencionado, uma aposta nesta área curricular, importando ressaltar que se assistiu, do ponto de vista do professor, a uma maior consciencialização de conteúdos programáticos e de processos de ensino e de aprendizagem (Arends, 1995), e do ponto de vista dos

alunos, à construção de aprendizagens mais integradas, sólidas e significativas, sendo, por tudo isto, uma metodologia a adotar em práticas futuras.

Importa também destacar nesta apreciação global que após experienciar a exploração de predominantemente um domínio do Português numa aula e vários domínios igualmente numa aula, se acredita que é possível construir aulas produtivas, nas quais o desenvolvimento de competências linguísticas é uma realidade, através da conciliação de diferentes domínios. Acredita-se, até, que desta forma se atribui um carácter mais íntegro e holístico a todo o processo.

Por tudo isto, considera-se que os conteúdos seleccionados, os métodos de ensino e de aprendizagem adotados e os recursos utilizados contribuirão para um ensino na língua de qualidade, onde se privilegiou “o *saber* linguístico e o *saber fazer* coisas com as palavras” (Lomas, 2003, p. 15).

#### 4.2. CIÊNCIAS NATURAIS – MANIPULAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO COMO PILARES ESTRUTURANTES

O ensino das Ciências Naturais tem vindo a sofrer verdadeiras reconfigurações, tendo-se abandonado a conceção da aprendizagem de saberes científicos estanques e isolados para abraçar a ideia de algo desafiante, manipulatório e experimental. Esta afirmação vai ao encontro das condições apresentadas por Cachapuz (2002) para uma educação científica de qualidade em contexto escolar, a saber, aprender Ciência, aprender sobre Ciência e aprender a fazer Ciência.

Acreditando na importância de cada um destes saberes, desenharam-se diferentes momentos de aprendizagem apoiados em conhecimentos didáticos sobre o ensino em Ciências Naturais, em particular Evolução Concetual, Literacia Científica, abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e Trabalho Experimental.

#### 4.2.1. Fundamentação das opções tomadas

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada quer no 1º ciclo do Ensino Básico, nas aulas de Estudo do Meio, quer no 2º ciclo do Ensino Básico, nas aulas de Ciências Naturais, a seleção e organização dos conteúdos a explorar resultaram de um compromisso com os professores cooperantes, dando cumprimento às planificações da Escola, da turma e da área das Ciências. Contudo, procurou-se alguma criatividade na abordagem aos conteúdos e, em algumas situações, o aprofundamento de tópicos científicos que advinham do interesse e curiosidade dos estudantes. Importa, também, referir que os diálogos e reflexões em torno dos conteúdos com o par pedagógico, com os professores cooperantes e, principalmente, com o supervisor institucional, abriam, muitas vezes, horizontes e permitiam a perspetivação de outras possibilidades de abordagem mais interessantes e significativas.

Deste modo, encontram-se, no quadro seguinte, os conteúdos abordados nas regências:

Nível de ensino	Conteúdos	Campo concetual
1º ciclo do Ensino Básico – 3º ano	O corpo humano: conhecimento do seu interior (órgãos, sua localização e aparelhos correspondentes)	Aparelhos digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutor, boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins
	O ar e a qualidade do ar	Ar, ar puro, qualidade do ar, oxigénio, dióxido de carbono
2º ciclo do Ensino Básico – 5º ano	A diversidade de processos reprodutivos dos animais	Reprodução sexuada, reprodução assexuada
	As sementes e a germinação	Animais ovíparos, animais ovovivíparos, animais vivíparos
	A influência dos fatores abióticos nas plantas	Sementes, germinação, embrião, cotilédones, tegumento, gravidade, temperatura, humidade, luz

Tabela 2 – Conteúdos explorados nas regências de Ciências Naturais nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

#### 4.2.2. Relação teoria-prática: as linhas condutoras e os percursos de aprendizagem

Ao longo da formação inicial, nas unidades curriculares de Ciências da Natureza para os 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, foi explorada uma forma inovadora de planificar em Ciências, denominada Situação Formativa. Este é um formato específico de organizar didaticamente o ambiente de aprendizagem, que permite ao professor preparar uma unidade didática de forma a valorizar os saberes disponíveis dos estudantes e o seu papel central e ativo na construção de aprendizagens sólidas e significativas, através da mediação sistemática do professor. Paralelamente, este modelo reforça a importância da contextualização das aprendizagens, aproximando-as do quotidiano dos alunos, isto é, o ponto de partida e de chegada é uma situação científico-tecnológica pertinente e oportuna (Lopes, 2004). Acredita-se, portanto, que a Situação Formativa é um bom instrumento para desenhar momentos de aprendizagem capazes de desenvolver nos alunos competências, conhecimentos e atitudes de forma articulada. Deste modo, este formato foi utilizado para planificar quer no 1º ciclo do Ensino Básico, quer no 2º, sendo que se considerou a experiência gratificante e verdadeiramente adequada aos percursos de aprendizagem idealizados. Importa realçar que, quando a Situação Formativa não foi o instrumento selecionado para planificar as aulas, algumas das suas características, como a seleção de um contexto CTS como ponto de partida, não deixaram de estar presentes, o que demonstra a apropriação do formato e a comprovação da sua eficiência.

Na aula supervisionada de Estudo do Meio no 1º ciclo foi utilizado um excerto de uma notícia acerca da qualidade do ar em escolas de Lisboa para a contextualização das atividades a realizar no âmbito do estudo do ar. A sua apresentação foi feita através da audição de uma gravação em simulação de notícia de rádio, o que para além de contextualizar permitiu também motivar os estudantes. Numa outra aula sobre a diversidade de processos reprodutivos foi utilizada a criação massiva de galinhas poedeiras como contexto CTS, através da visualização de um vídeo, que conseguiu efetivamente conduzir os estudantes até ao tópico em estudo e, mais do que isso, deixar que eles se apercebessem da utilidade do mesmo para a compreensão de fenómenos do

quotidiano. Também de destacar uma montagem realizada para o estudo da constituição das sementes e a sua germinação, que continha uma criança que associava a posição em que semeava um feijão com a orientação que a planta tomava ao desenvolver-se. Este pensamento deixou os estudantes muito curiosos e intrigados, desejosos de descobrir se ele tinha algum fundamento, pelo que se estabeleceram diálogos muito interessantes em que os alunos defendiam uma posição e argumentavam com situações do seu dia-a-dia (como por exemplo, o facto de as suas avós atirarem os feijões para a terra sem reparar na posição em que nela caem).

Assim, a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das ciências é muito comum e a sua importância reflete-se quer em abordagens quer em ferramentas dominantes e tendenciais no ensino nesta área curricular. A Situação Formativa na sua estrutura contempla já um espaço de desafio para a decisão sobre uma situação física ou um contexto C&T que seja capaz “de mobilizar os saberes dos alunos, a partir dos quais são gerados os problemas e as tarefas” (Lopes, 2004, p. 166) a desenvolver ao longo da aula. Uma grande tendência no ensino das Ciências é a abordagem CTS que procura precisamente a colocação de uma questão social para a qual se procura resposta conhecendo as questões tecnológicas e científicas que ela envolve (Aikenhead, 1992). Existe, também, uma ferramenta de ajuda à mediação dos professores de ciências físicas que reconhece o potencial da contextualização científica e tecnológica das aprendizagens, expondo que

os contextos podem ser usados para: (a) incutir aos alunos a reflexão sobre uma situação presente (...), real ou encenada, e explorá-la de forma a desenvolverem competências, atitudes e novos conhecimentos; (b) promover o envolvimento dos alunos, incorporando as suas ideias e contribuições, na exploração de conteúdos científicos, situações quotidianas ou tecnológicas (Lopes, *et al.*, 2009b, p.1).

Deste modo, através da criação de contextos C&T foi possível a formulação de problemas com interesse para os estudantes, através dos quais, na maioria das aulas, também se conseguiram integrar ideias e conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas em estudo, o que contribuiu para a sua participação efusiva e envolvimento na aula.

Os diálogos de exploração em torno dos contextos levados para a sala de aula pretendiam sempre colocar os alunos a refletir e a adotar uma atitude de questionamento, despertando a sua curiosidade e o desejo por descobrir, por se acreditar que é desta forma que se cria o ambiente propício ao desenvolvimento de uma atividade experimental, que pretende colocar os alunos a definir uma questão-problema, a envolver-se no procedimento a seguir para dar resposta à mesma, a executá-lo e a refletir acerca das conclusões que podiam retirar e da sua validade (Martins, *et al.*, 2007). De facto, tanto nas intervenções do 1º como nas do 2º ciclo do Ensino Básico se fez uma grande aposta no ensino experimental das ciências, por se acreditar que é desejável e necessário experimentar para “adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele” (Moreira, 2006, p. 145). Também a nível legal, nomeadamente no Decreto-Lei nº 6/2001, é atribuído valor às “aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática” (DL n.º 6/2001, art.º 3.º, p. 259).

Valorizando o contributo destes pressupostos, no conjunto das regências duas delas foram dedicadas à realização de uma atividade experimental, sendo que na turma de 3º ano esta consistiu na resposta à questão “O ar que respiramos dentro da sala de aula tem melhor ou pior qualidade do que o que respiramos no recreio?” e na turma do 5º ano procurou-se perceber de que forma a posição da semente influencia a orientação do crescimento da planta. Utilizou-se, no 1º ciclo, uma organização da sala de aula diferente da habitual, isto é, em quatro bancas, de forma a criar quatro grupos de trabalho. A conselho do professor cooperante, estes foram pensados num momento prévio, com o intuito de organizar grupos heterogéneos com alunos mais participativos e reflexivos e com alunos mais tímidos, para que uns estimulassem os outros. No 2º ciclo, devido aos materiais necessários, a atividade experimental foi feita em grupo turma. Assim, considera-se que o trabalho cooperativo, que vai ao encontro da construção de conhecimento através da interação social e não de uma forma puramente individual (Marreiros, *et al.*, 2001), origina mais e melhores aprendizagens. Procurou-se, efetivamente, promover aprendizagens com os pares, através do incentivo das interações aluno-aluno.

Para capacitar os alunos a iniciar a atividade experimental, foi necessário, no caso da aula sobre o ar, apresentar a água de cal e explicar o seu comportamento perante o dióxido de carbono, o que contribuiu para a alfabetização científica dos alunos. Desta forma, fomentou-se o desenvolvimento da literacia científica dos mesmos, outra abordagem específica do ensino das Ciências Naturais, que consiste em habilitar os estudantes a utilizar o conhecimento científico para resolver situações do quotidiano (OECD/PISA, 2012), na interação com os outros e com o seu ambiente. Naturalmente, o principal objetivo não era transformar os alunos em pequenos cientistas, mas sim sensibilizá-los para o processo da própria ciência, dotando-os da capacidade de tomar decisões e resolver problemas autonomamente. Esta dimensão sai imensamente fortalecida se se tiver em consideração a experimentação e reflexão que a atividade gerou em torno do ar numa situação real, o que ajudou na compreensão de situações do quotidiano e preparou para uma ação ajustada à qualidade de vida.

Nas duas aulas optou-se por utilizar a carta de planificação, importando ressaltar que na primeira experiência idealizou-se o preenchimento da mesma em pequenos grupos, constatando-se que esta era uma estratégia que necessitava de muito tempo, pelo que na segunda aula ele já foi feito em grande grupo. Este preenchimento baseou-se num diálogo, onde se procurou estimular os alunos a partilhar as suas opiniões, colocando-lhes questões reflexivas e valorizando cada uma das suas respostas. Incentivou-se, também, que os estudantes respondessem uns aos outros, refutando as respostas dos colegas e justificando. Veja-se o exemplo:

Aluno A – Podemos utilizar uma garrafa para recolher o ar.

Professora – Consigo com uma garrafa recolher ar?

Professora – E como o mantenho lá dentro?

Aluno B – Podemos utilizar a rolha.

Professora – Boa! E como poderei depois borbulhá-lo na água de cal?

Em momentos como este, de partilha de sugestões para os materiais a utilizar, sentia-se que os estudantes estavam realmente empenhados e envolvidos no trabalho que se estava a desenvolver, fazendo propostas muito interessantes, como por exemplo a utilização da seringa.

Outro aspeto que também revela a motivação dos estudantes foi a apresentação de sugestões de outras propostas de atividades experimentais, como a de analisar o ar inspirado e expirado, conteúdo relacionado com o sistema respiratório que tinha sido estudado na semana anterior. Também na aula sobre a orientação no crescimento das plantas os estudantes evidenciaram o desejo de realizar mais atividades experimentais, sugerindo o estudo de cada um dos fatores abióticos isoladamente.

Ao proporcionar estes momentos de formulação de hipóteses, de argumentação e de partilha de opiniões estavam a promover-se práticas epistémicas dentro da sala de aula, que é uma outra ferramenta de mediação do professor que permite “desenvolver habilidades para lidar com o conhecimento científico” (Lopes, *et al.*, 2009c, p.1). Estes diálogos eram muito produtivos para os alunos pois surgiam muitas ideias no seu decorrer, mas era na carta de planificação que eles eram registados, valorizando-se o momento de registo como um momento de sistematização estruturado e essencial (Estanqueiro, 2012). Assim, considera-se a utilização da carta de planificação crucial, por permitir “promover competências de investigação nos alunos”, uma vez que

é durante a sua elaboração (pelo aluno, com o apoio do professor) que se poderão verificar as concepções prévias das crianças, como interpretam a questão-problema, que respostas consideram plausíveis, como é possível saber se uma previsão se confirma ou não (Martins *et al.*, 2007, p. 45 e 46).

Utilizou-se uma carta de planificação que orientasse os estudantes na organização dos procedimentos necessários para a procura de uma resposta, contendo esta a explicitação da questão-problema, as variáveis independentes a manter controladas, a variável independente que ia ser analisada, a variável dependente, a forma de registar os dados, o procedimento, os materiais necessários e as previsões dos alunos (Goldsworthy e Feasey, 1997, in Martins *et al.*, 2007). Para cada um destes aspetos foram utilizados termos acessíveis aos alunos, de modo a não fomentar dúvidas, mas que fossem, ao mesmo tempo, rigorosos cientificamente. Da primeira utilização deste instrumento para a segunda procederam-se a algumas alterações, nomeadamente, na ordem de aparecimento dos diferentes tópicos, colocando logo de seguida à

definição da questão-problema o procedimento, uma vez que é algo mais imediato para os alunos, pelo que o conseguem decidir mais facilmente. Também houve um maior investimento na estruturação dos registos.

Apesar de, como já referido, a carta de planificação ter sido preenchida em grande grupo, as previsões e respetivas justificações foram preenchidas individualmente, uma vez que as conceções são diferentes de aluno para aluno.

O momento de experimentação ocorreu em circunstâncias diferentes, sendo que no 1º ciclo se completou a promoção de práticas epistémicas na sala de aula, deixando que os alunos testassem aquilo que tinham definido, observassem e interpretassem os dados (Lopes *et al.*, 2009c), tendo o material sido distribuído pelas quatro bancas e as tarefas delegadas pelos elementos de cada grupo. A certa altura, a agitação foi crescendo pelo envolvimento, motivação e vontade de descobrir dos alunos, pelo que, apesar de se considerar que a “eficácia da aprendizagem dos alunos passa pelo seu envolvimento nas tarefas da disciplina” (Lopes *et al.*, 2009a, p. 1), este, a certa altura tornou-se perturbador pela alargada oportunidade de intervenção dos estudantes, sentindo-se a necessidade de “monitorizar e corrigir o envolvimento dos mesmos” (Lopes *et al.*, 2009a, p. 2). Na aula do 2º ciclo, por sua vez, o processo foi mais calmo, uma vez que apenas um grupo (o grupo turma) estava a realizar a atividade experimental, estando mais facilitado o acompanhamento de todo o processo.

Segue-se, ao momento de experimentação, um momento de observação e de registo dos dados recolhidos. Na primeira atividade experimental este foi imediato, assim como o registo das conclusões, procurando-se promover nos alunos uma atitude crítica e reflexiva que lhes permitisse apontar conclusões válidas e devidamente fundamentadas. Estas foram, posteriormente, partilhadas por cada grupo, tendo sido interessante observar a curiosidade de alguns alunos em relação aos resultados dos outros grupos, chegando um aluno do primeiro grupo que apresentou a questionar: “*Professora, os outros grupos tiveram os mesmos resultados?*”, tendo obtido como resposta imediata de um colega “*Sim, o ar daqui e de lá de fora foi o mesmo para todos*”. O aluno logo percebeu que tendo utilizado os mesmos materiais e seguido o mesmo procedimento os resultados deveriam ser idênticos. Durante esta partilha, foi solicitado aos estudantes que confrontassem as suas expectativas com os resultados que registaram, momento crucial para proporcionar

aprendizagens por Evolução Concetual, outra metodologia específica do ensino em Ciências Naturais. Desta forma, valorizaram-se as ideias e previsões dos alunos que antecederam a constatação do real, isto é, a aprendizagem formal (Santos, 1990). Após a apresentação, ainda estava prevista a realização de um conjunto de atividades que iriam complementar a atividade experimental e que não ocorreram por falta de tempo. É de destacar a análise de um gráfico de variação do dióxido de carbono<sup>7</sup> dentro da sala de aula ao longo da tarde que iria permitir a construção de “conhecimento científico tendo como referência a atividade dos cientistas” (Lopes *et al.*, 2009c, p.1), bem como a comprovação da validade da atividade experimental que se tinha desenvolvido. Para tal, seria analisado o aumento de dióxido de carbono ao longo da tarde e a sua diminuição no momento em que se abriu a porta para ir recolher o ar do exterior. Para além disso, iriam ser problematizadas as seguintes questões: “*O que acontecerá se eu colocar o sensor lá fora? E se um de vocês vier expirar próximo do sensor?*”. Depois de exporem as suas previsões e de justificá-las devidamente, haveria espaço para os alunos experimentarem e comprovarem ou refutarem as suas hipóteses.

Na segunda atividade experimental, o processo não ocorreu da mesma forma, uma vez que os resultados não eram imediatos. Os estudantes tinham de regar a terra diariamente e fazer registos semanalmente, ao longo de três semanas. Contudo, após uma semana realizaram-se as provas de final de ciclo, pelo que a turma durante quatro dias não teve aulas, tempo que foi suficiente para as plantas morrerem devido às temperaturas elevadas que se registaram nesses dias. Aproximando-se o final do ano letivo não foi possível realizar novamente a atividade experimental para serem visíveis os resultados. Nestas circunstâncias, é evidente a necessidade de o professor realizar as atividades experimentais com antecedência para ter resultados no caso de ocorrerem imprevistos. Apesar deste incidente, considera-se que a realização da atividade não foi infrutífera, uma vez que os estudantes estiveram em contacto com a vertente do aprender a fazer Ciência (Cachapuz, 2002).

---

<sup>7</sup> O gráfico é resultado de um sensor de dióxido de carbono que foi colocado na sala de aula ao início da tarde.

Para uma leitura e análise mais completas e claras deste subcapítulo, consultar os anexos 8 e 9, que correspondem às planificações das duas aulas supervisionadas de Ciências Naturais, tópicos centrais desta reflexão.

#### 4.2.3. Apreciação global das intervenções

De um modo geral, procurou-se que as metodologias atuais do ensino em Ciências Naturais (Evolução Concetual, Literacia Científica, CTS e Trabalho Experimental) bem como algumas ferramentas de ajuda à mediação do professor estivessem presentes nos percursos de aula idealizados, fazendo deles momentos de aprendizagem ricos e significativos, onde a problematização das conceções alternativas dos estudantes, o seu papel ativo e interventivo, as estratégias sistemáticas de mediação e a contextualização das aprendizagens foram aspetos centrais para a eficácia das mesmas. De facto, as intervenções procuraram responder “à imprescindibilidade de promover a inovação no ensino num quadro de formação sobre e para novas práticas de sala de aula” (Martins, *et al.*, 2007, p. 6).

Contudo, o desejo de inovar conduziu, por vezes, à realização de planos ambiciosos, que não foram cumpridos na sua totalidade. Importa, ainda assim, realçar que esta foi a área curricular em que mais se sentiu que a experiência do 1º ciclo do Ensino Básico foi um momento formativo por excelência que contribuiu para a melhoria das práticas no 2º ciclo.

Esta procura de atualizações metodológicas e didáticas foi ao encontro das finalidades da educação em Ciências apresentadas por Martins (2007):

promover a construção de conhecimento útil e utilizável em diferentes contextos e situações da vida, que permita a cada um melhorar a sua interação com a realidade natural; promover a construção de uma imagem realista e refletida acerca da Ciência enquanto atividade humana, social e culturalmente contextualizada; melhorar a qualidade da interação com a realidade natural (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011, pp.12 e 13).

### 4.3. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – O MAIOR DOS DESAFIOS

A área curricular das Ciências Humanas e Sociais adquire inegável importância na formação de alunos ativos, críticos e reflexivos, por permitir conhecer o mundo, conhecer os outros e conhecermo-nos a nós próprios, o que é reiterado por Abdallah-Preteuille e Porcher (1999) quando estes afirmam que “a História está em todo o lado, em muitas circunstâncias mais do que uma disciplina ela tornou-se uma forma de olhar o mundo” (in Castro, 2007, p.32).

Na verdade, tanto no 1º ciclo do Ensino Básico, na vertente do Estudo do Meio, como no 2º ciclo na disciplina de História e Geografia de Portugal, as Ciências Humanas e Sociais surgem como contributo para a compreensão das noções de espaço e de tempo e para o conhecimento do passado e do presente, na procura de uma progressiva concetualização da realidade. Noémia Félix (1998) refere que uma outra valência do ensino da História é o seu contributo para a formação pessoal e social do aluno, através do desenvolvimento de atitudes e valores que têm em vista a integração do mesmo na vida em sociedade. Este é um dos aspetos mais apontados para dar resposta à função da História na formação dos alunos (Castro, 2007). Contudo, esta vertente da Educação para a Cidadania é mais sentida no 1º ciclo do Ensino Básico, pela maior flexibilidade característica deste ciclo.

Tendo em consideração o carácter teórico que reveste esta área do saber, o desafio consistiu na desconstrução da ideia de que o ensino e a aprendizagem de uma disciplina teórica só se faz a partir de aulas teóricas, investindo-se antes em estratégias que conjugam “a natureza conceptual e metodológica da História com os processos psicológicos dos alunos” (Félix, 1998, p. 43), seguindo um modelo didático que promove a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento e que tenha em conta o contexto escolar. Desta forma, procurou-se construir aulas capazes de fazer os alunos “sentirem o gosto e a utilidade da aprendizagem desta disciplina” (Roldão, 1993, p.17).

### 4.3.1. Fundamentação das opções tomadas

A ação docente deve, naturalmente, alicerçar-se, por um lado, nas necessidades e interesses dos alunos, e, por outro, nas orientações curriculares e programáticas disponíveis nos documentos oficiais que, no caso das Ciências Humanas e Sociais, são o Programa de Estudo do Meio e o Programa e as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico.

No que concerne ao 1º ciclo, as intervenções no âmbito desta área curricular resultaram de escolhas pessoais, partilhadas com o par pedagógico, uma vez que o professor cooperante permitiu que fosse trabalhado qualquer conteúdo, tendo em conta que na sua planificação anual ainda estavam a ser explorados conteúdos relativos às Ciências Naturais. Por sua vez, o 2º ciclo foi pautado pelo cumprimento da planificação da professora cooperante.

Encontra-se, no quadro seguinte, uma síntese dos conteúdos explorados nas aulas regidas nos dois ciclos:

Nível de ensino	Conteúdos	Objetivos gerais
1º ciclo do Ensino Básico – 3º ano	O património histórico	Distinguir diferentes tipologias de património, nomeadamente património construído, natural, arqueológico e tradicional
	Outras culturas da sua comunidade	Conhecer e contactar com diferentes culturas
		Respeitar as diferenças culturais
2º ciclo do Ensino Básico – 5º ano	A expansão portuguesa	Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão
		Conhecer os rumos da expansão quatrocentista até ao Cabo da Boa Esperança
		Compreender a importância da assinatura do Tratado de Tordesilhas
		Descrever a nau e a vida a bordo
		Descrever a chegada à Índia e ao Brasil

Tabela 3 – Conteúdos explorados nas regências de Ciências Humanas e Sociais nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

#### 4.3.2. Os princípios norteadores da aprendizagem em História e o desenvolvimento da prática

Na atualidade, são várias as investigações e estudos que se concentram na reflexão sobre as potencialidades da educação histórica, com o intuito de conhecer e “estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História” (Barca, 2001, p. 13). De entre estes vários estudos, destacam-se algumas conclusões, tais como:

as crianças e jovens compreendem a História de forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas, os contextos e as situações que lhes forem apresentados tiverem algum significado para elas; os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que cada sujeito experiencia; o desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante, pois tanto crianças como adultos, poderão pensar de uma forma mais simplista numas situações e de uma forma mais elaborada noutras, a evolução não é uma questão de tudo ou nada; interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor mas sim interpretar o contraditório como um princípio que integra o conhecimento histórico (Barca, 2004, in Dias & Solé, 2011, p. 66).

Tendo em consideração estes princípios, procurou-se orientar toda a intervenção para a edificação e desenvolvimento de um pensamento histórico de qualidade, através da interação entre o saber e o saber fazer, entre o conhecimento histórico e o modo de fazer História, entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Assim, ao longo das regências, procurou-se explorar os conteúdos históricos a partir do desenvolvimento de competências como a seleção, a interpretação, a análise e a fundamentação, pois “não são tanto os conteúdos que interessam mas sim a metodologia usada pelo historiador, interessa mais aprender a fazer a História do que aprender o conhecimento histórico construído” (Félix, 1998, p.41).

Para além desta preocupação, a conceção e o desenvolvimento das intervenções foram orientadas pelo modelo socioconstrutivista

operacionalizado através das Aulas-Oficina em História, proposto por Isabel Barca (2004), acreditando-se que este é um modelo, centrado na atividade do aluno, que permite desenvolver significativamente tanto o pensamento histórico como outras competências transversais.

Também a pensar em momentos de aprendizagem histórica com sentido, todas as regências foram organizadas num formato de planificação que, para além de fazer referência a tempo, recursos e avaliação, contém uma coluna onde é apresentado o percurso de aula. De acordo com as aulas da Unidade Curricular de Didática da História e Geografia nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, o mesmo deve ser apresentado tendo em conta as fases da aula de História, a saber, a motivação, o desenvolvimento da aula e a consolidação, fases estas que irão orientar a descrição, análise e reflexão presentes neste subcapítulo.

Acreditando que a motivação é essencial para alcançar as finalidades da educação histórica, houve um grande investimento na seleção de estratégias e de recursos capazes de envolver e implicar os alunos nas tarefas propostas. Apesar de esta ser uma preocupação inerente a toda a aula, no início da aula ela é indispensável por permitir cativar os alunos, despertar a sua curiosidade e predispor-los para a aprendizagem, devendo, depois, ser alimentada ao longo do restante percurso. Assim sendo, todas as regências se iniciaram com um momento de motivação que procurava, através de estratégias lúdicas e pedagógicas, primar pelo dinamismo, pela criatividade e pela inovação, criando, desta forma, condições para despertar o interesse contínuo dos alunos (Tavares, 1979).

Destaca-se, neste âmbito, a realização de um *Role Play* na regência supervisionada do 1º ciclo do Ensino Básico, no qual os alunos foram entrevistados acerca do património histórico e cultural que consideravam ter valor. Tudo se iniciou com a visualização de um vídeo de uma repórter de estúdio a anunciar a ida de uma repórter de exterior à Escola do Falcão, tendo-se posteriormente feito entrevistas aos alunos, com recurso a objetos como o microfone. No final, a emissão foi devolvida à repórter de estúdio, através da colocação de um outro vídeo, em que esta agradecia a participação dos alunos e se despedia dos mesmos. Este momento de motivação foi estruturado previamente e as questões a colocar foram também definidas para que os alunos pensassem sobre o que poderia ou não ser património (revisão dos

conteúdos que tinham sido abordados na aula anterior e ativação dos conhecimentos prévios) mas, mais importante do que isso, que refletissem acerca da existência de diferentes tipos de património, objetivo central da aula. Ao longo deste *Role Play* procurou-se abordar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem ou aqueles que tinham estado mais desconcentrados na aula anterior, com o intuito de os motivar. A incapacidade de resposta às questões poderia ter o efeito contrário, mas para que isso não acontecesse, recorreu-se, sempre que necessário, a um colega que tinha a missão de ajudar esse aluno a dar uma resposta, promovendo assim a aprendizagem com os pares. Este é um exemplo de aula onde se aliou à motivação a ativação dos conhecimentos prévios, que são essenciais para a construção de aprendizagens integradas e com sentido, o que é reiterado por Barbosa ao referir que o aluno “constrói pessoalmente um significado com base naqueles significados que já tinha construído previamente” (Barbosa, 2006, p. 7). Também Ausubel (2003) ao propor a teoria da aprendizagem significativa enfatiza aquilo que o aluno já sabe para a (re)construção ou ampliação do conhecimento, que se torna mais complexo e autêntico.

No 2º ciclo do Ensino Básico destaca-se a utilização de vídeos ou documentos áudio, que atribuem um carácter interativo à aula. De facto, as novas tecnologias são uma ferramenta indispensável no ensino e na aprendizagem por concentrarem em si um enorme potencial motivacional, resultante da era tecnológica em que vivemos (Flores, Escola & Peres, 2009). Na aula supervisionada do 2º ciclo do Ensino Básico foi utilizada a coleção *online* “A Aventura dos Descobrimentos”, livros em formato digital acompanhados de áudio, disponibilizados pelo Instituto Camões. Também noutra aula se fez uso dos recursos disponibilizados na Internet quando, a propósito do estudo das características da nau e da vida a bordo, se explorou o vídeo promotor da Nau Quinhentista de Vila do Conde.

Considera-se, portanto, de um modo geral, que as estratégias e os recursos selecionados para os momentos de motivação foram adequadas e conseguiram responder ao seu principal objetivo, registando-se evidências como a elevada participação ou o envolvimento e curiosidade demonstrados através de questões como “Podemos ouvir outra vez?” ou “Oh professora, se não sobrou nenhum exemplo como é que eles sabem que esta nau é igual às dos Descobrimentos?”. Esta implicação dos alunos nas temáticas teve, por vezes,

como consequência a extensão das motivações por mais tempo do que o planificado. Naturalmente, a motivação é, de facto, fundamental por existir uma relação intrínseca entre esta e a aprendizagem, o que é reiterado por várias teorias cognitivas atuais. Martins afirma que compete ao professor “criar situações próprias para fazer nascer no educando a necessidade de aprender, motivando-o para atingir esse objetivo” (1986, p. 73), que é o mesmo que afirmar que é função do professor criar condições favoráveis para o processo de ensino e de aprendizagem.

Na fase de desenvolvimento da aula, tal como o nome indica, foi onde se exploraram e aprofundaram as temáticas a abordar e onde se concretizou, mais manifestamente, a teoria socioconstrutivista. Na verdade, esta foi a área curricular onde houve um maior investimento e pesquisa ao nível da metodologia e da didática por forma a conseguir o afastamento das práticas tradicionalmente transmissivas para apostar em estratégias pertinentes e adequadas, que conferem um papel ativo ao aluno na construção do seu próprio conhecimento. Tendo em vista este objetivo, propuseram-se tarefas diversificadas das quais se destaca a realização de um trabalho em pares para a classificação de diferentes locais numa das tipologias de património apresentadas e exploradas anteriormente através de um cartaz. Assim, foi distribuído um pequeno guião pelos alunos que continha uma imagem e pedia para eles identificarem o tipo de património a que pertencia e justificarem a sua resposta. Apesar de ter sido entregue um guião a cada aluno, este recurso era igual para cada par, pois pretendia-se que trabalhassem em conjunto mas que cada um fizesse o seu registo, para posteriormente ser colado no caderno diário. Optou-se, nesta tarefa, por uma metodologia de trabalho de pares por esta permitir a partilha de opiniões e a tomada de decisões em conjunto, a participação e o diálogo, a interação e a iniciativa (Martins, 1986). Exemplo desta partilha é o seguinte diálogo:

Professora – Por que motivo consideram que o interior do Coliseu de Roma se enquadra no património arqueológico?

Aluno A – Eu achava que era outro, para mim era um monumento [património construído], mas agora já não.

Aluno B – Oh professora porque já são restos, foi o que eu lhe disse a ele.

Esta era uma atividade de descoberta que originou, sem dúvida, mais e melhores aprendizagens por ser realizada com os pares, tendo sido este aspeto muito perceptível durante o acompanhamento de cada par, onde se procurou questionar as opções dos alunos, auxiliá-los e clarificar possíveis dúvidas. Considera-se que esta é uma forma pertinente e adequada para a aprendizagem em História, pois recolheram-se resultados positivos nesta e noutras experiências, sendo clara a construção de conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. O trabalho realizado por cada par resultou, no momento seguinte, numa apresentação para a turma, onde se pretendia a partilha de respostas e a discussão, uma vez que os guiões eram diferentes de par para par. A imagem de cada par era projetada durante a apresentação, devendo ser referido o tipo de património a que pertencia e a respetiva justificação, que poderia ser contestada por outros alunos que não concordassem. A turma, no geral, concordou com a classificação dos diferentes pares, que indicaram corretamente o tipo de património ao qual a sua imagem pertencia e utilizaram argumentos válidos para justificarem a sua escolha, e a imagem foi colada no cartaz apresentado inicialmente. Considera-se que este momento foi muito produtivo pois permitiu que os alunos contactassem com diferentes exemplos de cada tipo de património e percebessem que mesmo dentro de um determinado tipo existe também diversidade.

Para realizar esta atividade foram seleccionadas várias imagens que se consideram de qualidade, destacando-se o facto de todas elas estarem classificadas como património. Contudo, os recursos didáticos, mesmo que sejam de qualidade, “não asseguram por si só aprendizagens significativas” (Moreira, 2001, p. 38), contribuindo também para tal o uso que o professor faz dos mesmos. Ainda assim, importa que a seleção seja criteriosa e respeite os princípios de clareza, pertinência e adequabilidade. Num momento de reflexão pós-ação, considera-se que uma das imagens seleccionadas, nomeadamente a dos Reais Jardins Botânicos de Kew (no Reino Unido), poderia trazer dúvidas por ser um espaço natural mas que teve intervenção humana. Apesar de ter sido uma escolha intencional, até porque a definição de património natural que se perspectivava era “todos os espaços ao ar livre, criados pelo homem ou pela natureza, que tenham valor para a sociedade”, considera-se, sendo estas definições complexas e difíceis e com as quais os alunos estavam a ter contacto

pela primeira vez, que se poderia ter simplificado, e, talvez numa aula posterior, pensar em utilizar este exemplo ou outros similares.

No 2º ciclo utilizaram-se, igualmente, no desenvolvimento da aula, estratégias que se entendem como inovadoras, das quais serve de exemplo a regência de introdução à expansão marítima portuguesa. Esta, após a realização de uma chuva de ideias em torno da expressão “Descobrimientos Portugueses”, construída em conjunto com os alunos, e registo da mesma no quadro e nos cadernos, contemplou a exploração de duas dimensões dos Descobrimientos, os perigos/dificuldades e as motivações, através de uma balança de pratos, em que cada prato representava uma dimensão. Isto é, foram distribuídos por alguns alunos cartões com expressões que representavam quer receios quer motivações, tais como “mar tenebroso” ou “melhoria das condições de vida” e, depois de exploradas as expressões com suporte à projeção de alguns documentos iconográficos ou escritos, os alunos tinham de colocar o seu cartão no prato da balança correspondente. Este foi um momento da aula que surpreendeu todos os alunos, conseguindo a sua participação e envolvimento totais. A cada cartão que era colocado na balança os alunos comentavam “*As motivações pesaram mais*” ou “*Há mais medos do que motivações*”, sendo também de destacar a explicação final de uma aluna: “*Nós sabíamos que os portugueses fizeram os Descobrimientos, por isso as motivações tinham de ser mais, mas agora ficamos a saber quais foram*”. Importa destacar que esta atividade foi muito significativa para os alunos, que a recordaram várias vezes nas aulas seguintes, inclusivamente numa aula de revisões para o teste.

Numa outra regência, também no 2º ciclo do Ensino Básico, a propósito do estudo da nau, foi realizado o jogo “descobre as diferenças”, que colocava em comparação uma caravela (embarcação estudada anteriormente pelos alunos) e uma nau. Este jogo permitiu, assim, recuperar as características da embarcação que antecedeu a nau, provando, mais uma vez, a importância do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que os alunos já possuem e os novos, e a partir delas, principalmente das fragilidades, conhecer esta nova embarcação. Um aluno mais perspicaz relacionou muito bem a passagem do Cabo da Boa Esperança, estudada na aula anterior, com a assinatura do Tratado de Tordesilhas, referindo “assim eles já podiam ir para a Índia”. Quando questionados acerca do aparecimento de uma nova embarcação

facilmente referiram o seu nome (nau) e a importância da sua construção para navegar em outros oceanos que não o Atlântico. O jogo despertou o interesse e motivação dos alunos, querendo, todos eles, participar, incluindo os mais desinteressados, que colocavam o braço no ar e insistiam para que fossem eles a responder. Naturalmente, este jogo teve de ser orientado para que não houvesse muita dispersão, pelo que se foram focalizando aspetos para a identificação das diferenças, como dimensão ou segurança. No estudo do mesmo tema, foi também proporcionada uma visita virtual 360º à Nau Quinhentista de Vila do Conde, abordando as suas principais características bem como os cargos existentes a bordo (capitão, escrivão, bombardeiro, entre outros). A contextualização das aprendizagens naquilo que é próximo dos alunos é muito benéfica para a produção de aprendizagem, o que é reforçado por Noémia Félix ao afirmar que

o recurso ao Meio, como instrumento para a aquisição do conhecimento histórico, tem uma dupla função: ilustração de conhecimentos / pequenas investigações e a interacção com o património cultural que possibilitará o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado (1998, p. 53).

No entanto, a falta de tempo impediu uma exploração mais profunda e enriquecedora deste aspeto do património tão próximo geograficamente destes estudantes, mas que pouquíssimos deles conheciam.

As aulas terminaram sempre com um momento de consolidação, no qual se pretendia, tal como o nome indica, sistematizar, reforçar e fortalecer as aprendizagens. Ao nível do 1º ciclo, neste momento da aula, optou-se, na grande maioria das vezes, pela realização de pequenos jogos, nos quais os alunos se divertiam mas também colocavam à prova os seus conhecimentos. Exemplo disso foi a construção de um origami cocas gigante com diferentes perguntas para a realização do jogo “Quantos queres?”. Para tal, foi selecionado um aluno ao acaso, um aluno que se mostrou interessado e envolvido durante toda a aula, premiando o seu empenho, para jogar. Depois de responder “Três” à pergunta “Quantos queres?”, o cocas foi manuseado três vezes, foi-lhe colocada a questão que ele selecionou através da cor e ele respondeu acertadamente, pelo que teve oportunidade de escolher um colega e de ser ele próprio a manusear o cocas gigante. Importa referir que após dar

uma resposta o aluno pode confirmá-la com a abertura do cocas. Considera-se que este recurso, que primou pela criatividade, foi bem idealizado e a sua construção em grandes dimensões deu-lhe visibilidade e cativou os alunos, sendo que todos eles queriam participar, mesmo sabendo que já se tinha ouvido o toque de saída. O facto de as questões estarem escritas em grandes dimensões permitia que todos os alunos as conseguissem ler, o que foi também muito positivo. Para além disso, as respostas às questões estavam no cocas em tamanho grande e podiam ser desvendadas depois da resposta ser dada. Tudo isto foi pensado para que este recurso pudesse ser utilizado no momento de consolidação da aula, mas também para que os alunos o pudessem utilizar sempre que quisessem, tendo este sido deixado para a turma. Por variadas vezes os alunos pediram para voltar a “jogar ao cocas”, o que demonstra que a estratégia teve sucesso e motivou os estudantes. Este que é um jogo que os alunos tanto gostam, foi reinventado com um cariz lúdico mas também pedagógico, capaz de proporcionar aprendizagens significativas.

Também no 2º ciclo se procurou que a consolidação fosse um momento significativo do qual os alunos não se esquecessem, fazendo, desse modo, com que também as aprendizagens realizadas fossem recordadas. Para além disso, neste ciclo foi também visível a noção de *continuum* nos momentos de consolidação, uma vez que foi leccionada a unidade didáctica dos Descobrimentos. Deste modo, foi elaborado o Friso dos Descobrimentos, ao qual se recorreria no final de todas as aulas para nele sinalizar as datas e os acontecimentos mais relevantes estudados em cada uma. Este friso foi construído em grandes dimensões, o que não facilitou a sua fixação na parede, pelo que por várias vezes foi fixado, acabando sempre por cair. Não tendo permissão para o pregar, por danificar a parede, este recurso foi inutilizado em algumas aulas, pelo tempo que era necessário para o pendurar. Importa ainda assim referir que este foi um recurso que desde a primeira aula motivou os alunos, tendo alguns referido “*a sala está personalizada*” ou “*ei que giro, é um friso que tem o mar em baixo*”. Para complementar este momento, foram idealizadas outras atividades, entre elas a elaboração de um acróstico para a palavra Descobrimentos, a realização do jogo “Quem quer ser descobridor” ou o preenchimento de esquemas síntese. Importa realçar que se procurou nas consolidações proporcionar momentos de registo, valorizando, deste modo, o seu contributo para a organização do pensamento e a consciencialização do

conhecimento (Estanqueiro, 2012). Estes registos, organizados, por vezes, esquematicamente, eram idealizados e construídos numa perspetiva de facilitar a leitura e a estruturação do conhecimento, servindo na perfeição o seu propósito de consolidar a aula, mas também a sua futura utilização em momentos de estudo.

Para uma leitura e análise mais completas e claras deste subcapítulo, consultar os anexos 10 e 11, que correspondem às planificações das aulas supervisionadas de Ciências Humanas e Sociais, tópicos fulcrais desta reflexão.

#### 4.3.3. Apreciação global das intervenções

Num momento de reflexão pós ação, considera-se que as metodologias mais adequadas à construção de boas aulas de História estão presentes nos percursos construídos e descritos, fazendo deles momentos de aprendizagem significativos, que recorreram a “uma pedagogia activa, centrada na actividade do aluno”, cuja aplicação é, inegavelmente, “geradora de aprendizagens significativas afins ao desenvolvimento das competências específicas de História” (Moreira, 2001, p. 38). Esta inovação ao nível dos métodos e das estratégias foi acompanhada pela utilização de recursos didáticos também eles pertinentes, pelo que “aos materiais mais adequados à aquisição do “saber” (os acontecimentos, os conceitos) juntaram-se os materiais para aprender o “saber-fazer” (os procedimentos), procurando todos eles contribuir para o “saber-ser” (atitudes e valores)” (Félix, 1998, p. 48).

Contudo, o desejo de levar recursos diversificados e com importância para a sala de aula conduziu, por vezes, à realização de planos muito ambiciosos, que nem sempre foram cumpridos. Porém, fica a certeza que os alunos compreenderam os conceitos que estavam a ser trabalhados, pelas evidências recolhidas nos momentos de consolidação. De facto, a má gestão do tempo de aula não invalidou a boa articulação que existia entre os diferentes momentos e a sua finalização sem que os alunos sentissem que faltava algo, uma vez que foi uma gestão refletida quer antes da ação quer durante a mesma.

Nesta apreciação é também importante refletir acerca da dificuldade que se sentiu em planificar aulas interessantes, com recursos diversificados e de qualidade e com estratégias criativas e inovadoras, para esta área curricular, principalmente ao nível da História e Geografia de Portugal no 2º ciclo do Ensino Básico. Neste contexto educativo, o tempo letivo é mais reduzido e, conseqüentemente, a possibilidade de inovar é mais restrita. Contudo, procurou-se sempre contrariar a conceção transmissiva e teórica característica da História, através da experimentação de novas metodologias e “novas abordagens, cuja interpelação se situa sobretudo ao nível da capacidade de investigação e reflexão” (Castro, 2007, p.29), permitindo aos alunos usufruir de aulas dinâmicas e interessantes, onde a construção de aprendizagens significativas fosse uma realidade.

Assim, acima de tudo procurou-se alcançar um objetivo do ensino da História apresentado por Félix: “desenvolver uma consciência histórica que nos permita reconhecermo-nos como parte de uma história que começou há muito e na qual ocupamos um lugar” (1998, p. 61). Acredita-se que, desta forma, se formam crianças e jovens capazes de interpretar o mundo atual e interessar-se por intervir nele, pelo conhecimento que possuem do passado.

#### 4.4. MATEMÁTICA – O ABRAÇAR DE UMA PAIXÃO DA INFÂNCIA

O edifício matemático constrói-se através de experiências matemáticas ricas e diversificadas (Fernandes, 2006), capazes de desenvolver nos estudantes a capacidade de raciocinar, questionar, argumentar e, acima de tudo, de aprender a aprender Matemática e a gostar de aprender Matemática. Este gosto pela aprendizagem matemática, assim como os restantes propósitos apresentados, são também reiterados pelo Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013), que os declara decisivos para o progresso da compreensão matemática.

Para dar cumprimento a tais pressupostos, planificaram-se vários momentos de aprendizagem, que contemplaram a resolução de problemas, a realização de tarefas de investigação, através da aposta em estratégias

significativas para as crianças, progressivas e integradoras, capazes de fomentar a aquisição gradual do conhecimento matemático.

#### 4.4.1. Fundamentação das opções tomadas

No período da prática pedagógica, antes de iniciar as intervenções foi necessário conhecer a planificação da Escola, a planificação da Turma e a planificação para a área da Matemática. Este conhecimento, suportado por uma leitura das orientações curriculares e programáticas bem como pela análise do quadro concetual e científico da Educação Matemática, deu origem a tomadas de decisão fundamentais no que diz respeito aos tópicos matemáticos a abordar. Naturalmente, ao ser feito o enquadramento programático dos conteúdos, foi possível aferir sobre a essencialidade e indispensabilidade dos mesmos e perceber de que forma estes se articulam com outros conteúdos do mesmo ano letivo, de anos anteriores ou de anos posteriores, num *continuum* integrador das aprendizagens matemáticas. Aconteceu, ao longo da prática pedagógica, terem sido explorados conteúdos de anos anteriores para a partir deles aprofundar ou edificar outros.

Importa salientar que, no que diz respeito ao 1º ciclo do Ensino Básico, apesar de o professor cooperante ser flexível e permitir que fosse explorado qualquer conteúdo, optou-se por dar continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido e incidir as regências nos conteúdos que surgiam no seguimento da planificação da turma. Esta escolha pessoal teve em consideração a perspetivação de um futuro profissional que se aproxima onde a planificação para todos os conteúdos matemáticos será uma realidade. Interessa ressaltar que o facto de dar cumprimento à planificação do professor cooperante não resultou numa dificuldade ou numa desmotivação, mas antes numa convicção forte de que é possível partir de um qualquer conteúdo matemático para construir momentos contínuos de aprendizagem significativos e com sentido.

Por sua vez, a intervenção no 2º ciclo foi pautada por uma maior rigidez devido à existência das provas de final de ciclo. Neste sentido, os conteúdos a abordar foram selecionados pelo professor cooperante com vista ao

cumprimento da planificação anual da turma. Após a realização dos exames nacionais, uma vez que a agilização do tempo estava já mais facilitada, optou-se por fazer uma intervenção numa metodologia de unidade didática, pelo que as regências, à exceção da primeira, foram planificadas de modo a constituir um todo coerente e não intervenções isoladas. Deste modo, evidencia-se a compreensão quer dos conteúdos a abordar quer dos processos de ensino, acreditando-se que os estudantes conseguem, com esta metodologia, conceber a aprendizagem de uma forma contínua e integradora, e, conseqüentemente, ter um maior sucesso escolar.

Apresentam-se, no quadro seguinte, os conteúdos abordados em ambos os ciclos:

Nível de ensino	Domínio	Subdomínio	Objetivos e descritores de desempenho
1º ciclo do Ensino Básico - 3º ano	Números e operações	Números naturais	Identificar e utilizar regras de construção dos numerais cardinais
		Adição e subtração	Adicionar e subtrair dois números naturais com recurso a deslocações na tabela do 100
		Sistema de numeração decimal	Descodificar o sistema de numeração decimal, através da decomposição de números naturais
		Multiplicação	Multiplicar números naturais, através da decomposição de um número de dois algarismos em dezenas e unidades e da utilização da propriedade distributiva
2º ciclo do Ensino Básico - 6º ano	Geometria e Medida	Isometrias do plano	Reconhecer as propriedades da rotação
			Construir imagens de figuras geométricas planas por rotação
	Organização e Tratamento de Dados	Representação e tratamento de dados	Organizar e representar dados utilizando várias representações gráficas e selecionando a mais elucidativa de acordo com a informação que se pretende transmitir
			Representar um conjunto de dados num gráfico circular

Tabela 4 – Conteúdos explorados nas regências de Matemática nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

#### 4.4.2. Planificação e linhas condutoras da prática

De acordo com várias concepções pedagógicas, “a planificação é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (Arends, 1995, p. 44), pelo que a sua complexidade exige reflexão, investigação e uma participação empenhada para conseguir alcançar transformações efetivas no sistema de ensino. Para a construção de uma planificação que respeite os quadros teóricos de referência da ação docente, para além de considerar as orientações programáticas no que diz respeito à área da Matemática, é necessária uma reflexão em torno da dimensão didática da prática profissional, sendo que “é a partir dela que cada professor selecciona objetivos, organiza actividades, formula critérios de avaliação, determina procedimentos de actuação para cada tipo de circunstâncias” (Ponte, 1994, p. 12).

Neste sentido, importa referir que as intervenções realizadas foram pensadas num formato de planificação que, para além de fazer referência a tempo, recursos e avaliação, contém uma coluna onde é apresentado o percurso de aula. De acordo com as aulas da Unidade Curricular de Didática da Matemática no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico II, o mesmo deve ser apresentado tendo em conta as fases da aula de Matemática, que se congregam essencialmente em quatro momentos: a motivação/problematização, na qual foi também integrada a ativação dos conhecimentos prévios; o desenvolvimento da aula; a sistematização; e a avaliação. Este formato foi seguido na Prática Educativa Supervisionada quer no 1º ciclo do Ensino Básico quer no 2º, por se acreditar que a Matemática é uma ciência que “está ao alcance de todos, bastando para isso alterar estratégias, elevar as expectativas dos estudantes, desenvolver fortes crenças, elevar a auto-estima e a motivação” (PISA, 2003, in Fernandes, 2006, p. 15). De facto, a organização das aulas nestes momentos permite motivar e envolver os alunos na aprendizagem, dar-lhes espaço e tempo para desenvolverem o pensamento matemático, adequando procedimentos e realizando um acompanhamento mais individualizado, e fomentar a compreensão, através do treino e da disciplina mental.

Procurou-se que os momentos de motivação concorressem para a contextualização da aprendizagem, que adquire crucial importância na

construção de aprendizagens significativas e inolvidáveis, uma vez que a Matemática é ensinada em contexto, acreditando-se que partindo da realidade é possível chegar à ação pedagógica de forma natural e com sentido para os estudantes. Este tipo de ensino mais dinâmico e realista, que permite atribuir significado às aprendizagens, é reforçado por Bento Jesus Caraça que afirma, no seu livro *Conceitos Fundamentais da Matemática*, que

a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre (1975, p. 14).

Por sua vez, Carraher considera que “a aprendizagem da Matemática na sala de aula é um momento de interação entre a Matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a Matemática formal, e a Matemática como atividade humana” (1993, p. 87), o que leva a crer que devem ser valorizados os conteúdos matemáticos, mas também a sua aplicabilidade. A este propósito o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) relembra que “o entusiasmo por aprender e aplicar a matemática aparece quando os problemas se desenvolvem no contexto de uma situação familiar aos alunos” (2001, p. 6), pelo que a contextualização dos tópicos matemáticos no quotidiano dos estudantes pode conduzir à consciencialização da sua utilidade e aplicabilidade e, por conseguinte, à construção de aprendizagens mais sólidas e significativas. Na mesma linha de ideias, a neurologista Wolfe considera que “resolver problemas da vida real é outro modo para elevar o interesse emocional e motivacional” (in Fernandes *et al*, 2015, p. 268). Para a autora a contextualização das atividades permite estabelecer uma ponte entre o hemisfério esquerdo (que se foca no conteúdo) e o hemisfério direito (que se especializa no contexto).

Como já foi referido, os momentos de motivação foram também momentos onde se procurou ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e partir deles para a construção de novas aprendizagens, uma vez que, segundo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963), a aquisição de novos conhecimentos faz-se a partir da informação que dispomos, integrando-os nas nossas estruturas de pensamento e relacionando-os com conhecimentos

anteriores. Desta forma, no processo de aprendizagem, os conhecimentos anteriores e os novos são modificados, pois ambos são influenciados no decorrer da nova experiência de aprendizagem, sendo que o significado dos conceitos prévios e dos novos é expandido e compreendido pelas crianças (Ausubel, 2003).

Na procura de uma aproximação entre as propostas de aula e os interesses e necessidades dos estudantes, quer nos momentos de motivação quer nos de desenvolvimento das aulas, foram utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma vez que “a relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das novas tecnologias, em especial se estas são utilizadas intensamente” (Ponte & Serrazina, 1998, p. 9). Para além de mudar a interação entre o docente e o estudante, as TIC adquirem, também, funções pedagógicas, nomeadamente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, da sua criatividade, da compreensão de conteúdos e da comunicação matemática (Rodrigues, 2001). De facto, as TIC têm vindo a assumir um papel central nas práticas docentes desenvolvidas nas Escolas, competindo a estas assumir “o papel de um núcleo atraente e inovador para que aqueles que a frequentam sintam que aprendem algo de válido e actualizado o que dificilmente poderá ser conseguido sem a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (Morais, 2000, p. 60, in Fernandes, 2006, p. 18). Para além de motivacional, o uso adequado das tecnologias pode significar uma mais valia para a aprendizagem contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento de competências matemáticas (Fernandes, 2000).

Os momentos de desenvolvimento das aulas culminaram sempre em partilhas de estratégias pessoais, acreditando-se na sua essencialidade numa aula de matemática, pois “não é tanto a partir das actividades práticas que os alunos aprendem, mas a partir da reflexão que realizam sobre o que fizeram durante essas actividades” (Ponte, 2005, p.15). Por outro lado, se é imprescindível desenvolver o raciocínio matemático nos estudantes, também tem de ser clara a criação de oportunidades para os estudantes comunicarem matematicamente. Neste sentido, o Programa de Matemática para o Ensino Básico reforça que “os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas” (2013, p. 5), pois, na interação com as ideias dos outros, os estudantes recordam, compreendem e aprofundam o conhecimento

matemático que possuem (Ponte & Serrazina, 2000). Também Fernandes reitera a importância do desenvolvimento desta competência por permitir “partilhar ideias, tornando-as objetos de reflexão, cultura, discussão e meios para clarificar a compreensão, resultando necessariamente numa melhoria na aprendizagem da matemática” (Fernandes, 2006, p.57).

Por variadas vezes estes momentos de partilha ocorreram na sistematização das aulas e foram seguidos de um registo estruturado quer no quadro quer nos cadernos diários, pois, a par de Estanqueiro (2012) considera-se que os registos auxiliam na organização do pensamento e proporcionam a consciencialização do conhecimento.

A fase da avaliação é também revestida de especial relevância, uma vez que permite questionar os estudantes acerca daquilo que aprenderam, de que forma aprenderam e que utilidade essas aprendizagens terão. Considera-se que o momento de avaliação permite aos estudantes retomar o essencial das aulas e perceber a sua importância para o seu dia-a-dia, consciencializando-se da confiança e autonomia que adquirem para enfrentar algumas situações problemáticas, aprendendo a otimizar caminhos não só a nível escolar, mas também para que tenham êxito na sua vida pessoal, em sociedade e na sua futura profissão (Duque, Mariz & Fernandes, 2009). Também o NCTM (2001) refere a necessidade de se valorizar a Matemática como uma ciência prática, contribuindo a sua utilidade para e no quotidiano.

#### 4.4.3. Percursos de aprendizagem

Valorizando o contributo dos pressupostos orientadores para uma Educação Matemática de qualidade, as intervenções nesta área curricular foram desenhadas a partir deles, mas também da partilha e reflexão quer com o par pedagógico, quer com os professores cooperantes, quer com os supervisores institucionais, o que permitiu um trabalho mais coeso, refletido, partilhado e, conseqüentemente, mais rico.

Acreditando que a motivação, o envolvimento e a implicação são palavras-chave para o alcance das principais finalidades da Educação Matemática, todas

as intervenções se iniciaram com momentos bem estruturados cujo principal objetivo era motivar os estudantes para o estudo de um tópico matemático.

Na aula supervisionada de Matemática no 1º ciclo do Ensino Básico foi utilizado o “prédio do comportamento” neste momento, sendo que os estudantes já estavam familiarizados com este recurso que foi criado no início das cooperações para regular o comportamento dos mesmos durante a aprendizagem. Quando o “prédio do comportamento” foi projetado os estudantes reconheceram-no imediatamente, sorrindo e exibindo cada um o seu. Este material permitiu a colocação de uma questão problematizadora que obrigava os estudantes a recordar-se da aula anterior (que incidia no conhecimento da propriedade comutativa da multiplicação e sua correta utilização): “*Quantas janelas tem o prédio?*”. Através desta questão conseguiu-se despertar nos estudantes o desejo da descoberta e o desenvolvimento do raciocínio e da forma de pensar em Matemática o que é um bom indício de que esta foi uma boa pergunta (Ponte & Serrazina, 2000). As respostas foram todas idênticas, contudo, os raciocínios foram diversificados. A maioria dos estudantes evidenciou ter utilizado a multiplicação (6x3), mas outros houve que utilizaram a adição e, alguns ainda, sentiram necessidade de confirmar através da contagem uma por uma.

Na aula supervisionada de Matemática no 2º ciclo utilizou-se a organização das férias de verão dos estudantes no projeto de âmbito social QPI, no qual a turma está integrada, para a contextualização da aprendizagem. Assim, foram projetadas quatro imagens que correspondiam a quatro locais que os estudantes poderiam visitar nas férias e procedeu-se a uma votação da preferência individual, recorrendo-se a um esquema de contagem registado no quadro. Os estudantes que têm, como já referido, muitas dificuldades de aprendizagem, estando desmotivados, empenharam-se na atividade matemática porque estava em causa a organização das suas férias. A este propósito, é de realçar que vários estudantes questionaram “*Mas, ó professora, isto é para contar mesmo?*”, evidenciando, após uma resposta positiva, o seu contentamento. Também a recolha de dados diretamente na turma contribuiu para motivar estes estudantes e desenvolver, de forma consistente, as competências programadas.

Importa, ainda, salientar a utilização, em outras regências, de outros recursos, tais como um relógio em grandes dimensões para o estudo da

rotação ou produções dos estudantes de aulas anteriores para a primeira abordagem aos gráficos circulares, que conseguiram, igualmente, nesta fase inicial da aula cativá-los.

Na fase do desenvolvimento das aulas foram exploradas diferentes tarefas, sempre tendo a preocupação de as distribuir, ler e clarificar antes de iniciar a sua realização. Este passo foi dado em todas as regências e considerado essencial para uma compreensão e correta interpretação do que é solicitado e das condições em que a tarefa deve ser realizada, evitando, deste modo, posteriores interrupções que pudessem prejudicar o desenvolvimento da tarefa e quebrar o ritmo dos estudantes.

Numa das regências que visava o estudo da propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, recorrendo a um empreendimento de “prédios do comportamento”, solicitou-se a descoberta do número total de janelas, através da utilização de três estratégias diferentes. Na Matemática existem, de facto, muitas formas de chegar a um resultado, podendo o estudante escolher a estratégia que mais gosta, a que sente mais facilidade, a mais rápida. Este facto contraria a pseudo-máxima «os alunos não gostam de matemática», pois existem tantas formas de “fazer Matemática” que é difícil não gostar de alguma delas. Com esta tarefa pretendia-se que os estudantes se apercebessem desta variedade de estratégias, mas também que refletissem acerca da existência de uma mais rápida e fácil, que não obrigasse a utilização do algoritmo. Após o acompanhamento dos estudantes individualmente, ouvindo, questionando e clarificando os seus pensamentos, foi promovido um momento de partilha, onde, apesar de valorizar as respostas de todos, foi dado destaque àqueles estudantes que tinham utilizado a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição e utilizado um número inteiro de dezenas no número decomposto. Foram vários os estudantes que utilizaram esta estratégia ainda que, muitos deles, inconscientemente, tendo sido solicitado a um que explicasse aos colegas como tinha pensado e todos perceberam a estratégia utilizada. Contudo, era necessário fazer a explicação de uma forma mais estruturada e proceder ao registo da mesma. Para tal, foi escrito no quadro “ $6 \times 12 =$ ” e pedido a um estudante que fosse completar com a decomposição do 12 mais conveniente. Este apesar de não colocar os parênteses em “ $6 \times (10 + 2)$ ”, mostrou ter percebido que o “ $10 + 2$ ” era um todo. O

estudante facilmente conseguiu, de seguida, completar a estratégia, sendo o registo final “ $6 \times 12 = 6 \times (10 + 2) = (6 \times 10) + (6 \times 2) = 60 + 12 = 72$ ”.

Foi muito gratificante o momento seguinte em que se questionou toda a turma acerca da pertinência desta estratégia, através da pergunta “*Por que motivo devemos escolher esta estratégia e não outra?*”. A satisfação justificou-se com a resposta imediata de um estudante “*Ó professora, porque é mais fácil! Se nós fizermos o vezes primeiro com o 10 e depois com o 2 não precisamos de fazer contas porque é só a tabuada*”. Este estudante mostrou ter um raciocínio matemático desenvolvido e ser capaz de o expor de forma clara e perceptível para os colegas. O envolvimento dos estudantes na aula também foi evidente na realização de uma outra tarefa, a propósito da qual apresentavam raciocínios muito avançados. Destaca-se um estudante que para a operação “ $5 \times 18$ ” explicou “*Posso fazer  $10 + 8$  ou então  $20 - 2$ , é igual professora*”, o que demonstra que não só compreendeu a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, como foi capaz de aplicar o mesmo raciocínio para a operação “irmã” (propriedade distributiva da multiplicação em relação à subtração). Aquela que era uma tarefa onde estava envolvido o raciocínio dedutivo, para este estudante foi uma tarefa de raciocínio indutivo.

Dois estudantes utilizaram o algoritmo, o que pode demonstrar que têm mais facilidade ao utilizá-lo, em comparação com a estratégia desenvolvida em aula, ou que não a compreenderam. Outros demonstraram dúvidas nos casos em que era o primeiro número que tinha dois algarismos, ou seja, o que tinha de ser decomposto, como por exemplo  $29 \times 4$ . Estes estudantes apresentaram resoluções como “ $29 \times 4 = 29 \times (2 + 2)$ ”, evidenciando a compreensão da decomposição, mas não percebendo que o principal objetivo da utilização desta propriedade é facilitar o cálculo, permitindo a sua realização sem o recurso à máquina calculadora ou ao algoritmo.

Também no desenvolvimento das aulas, é de destacar a realização de uma tarefa de investigação numa das regências do 2º ciclo. Esta consistia na organização de dados de diferentes formas, de acordo com os conhecimentos que os estudantes já possuíam. Inicialmente, os alunos evidenciaram muitas dificuldades em idealizar estratégias ou faziam sugestões que não se adequavam ao tipo de dados que se pretendia organizar. Exemplo disso foi a hipótese de construção de um diagrama de caule e folhas, que gerou alguma

inquietação pois alguns estudantes não se recordavam deste tipo de organização de dados. Assim, foi necessário abandonar, temporariamente, a planificação prevista para realizar um breve esclarecimento sobre o diagrama de caule e folhas, com um exemplo concreto relacionado com o número de calçado que usavam. Os estudantes facilmente perceberam que se tratava de uma forma de organizar dados quantitativos, o que não se aplicava ao conjunto de dados que possuíam (local de preferência para férias, isto é, dados de natureza qualitativa). Este esclarecimento exigiu algum tempo, mas considerou-se pertinente fazê-lo, apesar de não estar previsto, uma vez que os estudantes apresentaram dúvidas que poderiam interferir de forma negativa no decorrer da aula.

De seguida, os estudantes puderam construir diversas formas de representar dados de forma autónoma, após o apelo a situações do seu quotidiano e a programas televisivos onde se faz a contagem de votos. Esta era uma tarefa de investigação onde se pretendia, do ponto de vista do professor, identificar aquilo que os estudantes sabiam acerca deste tópico matemático e, do ponto de vista dos estudantes, promover o raciocínio divergente, mas lógico, diversificando formas de organizar os dados. Durante esta atividade de investigação, o acompanhamento mais individualizado dos estudantes foi essencial para potenciar o pensamento dos mesmos. Se estudantes houve que apresentaram propostas idênticas à realizada no quadro, também é verdade que outros conseguiram pensar e concretizar outras formas de organizar os dados, como *block charts* ou gráficos de barras, ainda que com algumas incorreções ou dados incompletos. Uma estudante apresentou a proposta seguinte:

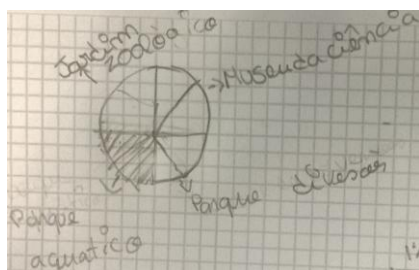


Figura 3 – Proposta de uma estudante na tarefa de investigação

A estudante afirmou ter construído “*um gráfico circular*” e explicou “*primeiro dividi em quatro, porque eram quatro coisas [categorias] e depois*

*dividi cada um no número de alunos*”. De facto, apesar de todas as incorreções deve valorizar-se o raciocínio da estudante, sendo de referir que esta construção foi o ponto de partida para uma outra aula sobre a construção de gráficos circulares, tendo promovido reflexões muito interessantes para todos.

As fotografias desta e de outras produções foram registadas com o telemóvel e projetadas no imediato no quadro interativo, para grande surpresa dos estudantes, que viam as suas propostas expostas para toda a turma, identificando-as de forma motivadora e geradora de comunicação matemática. Tendo este suporte físico, a reflexão sobre as diferentes propostas foi mais fácil, conseguindo-se analisar a adequação das mesmas, as suas potencialidades e as produções menos bem conseguidas, tendo estas últimas sido exploradas com vista à construção de aprendizagens matemáticas através do erro.

Numa outra aula, a propósito do estudo das percentagens, experienciou-se, também, a exploração de uma perspetiva histórica da matemática, através da análise da evolução do símbolo de percentagem desde o século XV até à atualidade. Apesar de ter sido um momento curto, o silêncio e a concentração obtidos aquando da projeção dos símbolos foram notórios e a curiosidade e tentativa de explicação de cada um deles também. Foi interessante ouvir vários estudantes afirmar “o da atualidade não é o mais bonito, mas é o que consigo fazer mais rápido”.

Nos momentos de sistematização procurou-se sempre a realização de um registo estruturado acerca das conclusões retiradas do tópico matemático a estudar, como aconteceu na sistematização da aula supervisionada do 2º ciclo, onde se procedeu ao preenchimento de uma tabela que permitiu sistematizar as principais conclusões acerca dos principais tipos de representação de dados realizados pelos alunos e selecionar os mais elucidativos de acordo com a informação que se pretende transmitir. Apesar das dificuldades na área da Matemática e da falta de conhecimentos no domínio de Organização e Tratamento de Dados, os estudantes apresentaram facilidade em preencher a tabela, revelando que compreenderam as potencialidades de cada uma das tipologias de representação dos dados e que a atividade teve significado para eles. Importa realçar, ainda, que os estudantes propuseram a separação da tabela de frequências absolutas da de frequências relativas, que se encontravam na mesma célula, pois a primeira facilita “a leitura imediata do

total” e a segunda “como tem percentagem, dá para a relação entre cada variável e o todo”.

Noutras aulas, tendo sido possível fazer o registo estruturado ao longo do desenvolvimento da aula, o momento de sistematização foi dedicado à aplicação e ao treino, como aconteceu na aula onde se estudou a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, cuja proposta era a descoberta rápida e mental do resultado de algumas operações recorrendo à estratégia aprendida. Esta metodologia, principalmente quando associada a alguma competitividade, deixava todos os estudantes interessados em participar e descobrir os resultados rapidamente. Contudo, a sua duração tem de ser reduzida, sob pena de desmotivar alguns estudantes que não conseguem ser tão perspicazes a raciocinar e calcular mentalmente.

A avaliação com os estudantes foi uma tarefa pouco explorada por falta de tempo em sala de aula, apesar de se valorizar muito a sua importância. Considera-se que este é um aspeto que merece um maior investimento, sendo que foi um dos parâmetros onde as dificuldades foram mais persistentes. Quando realizada, a avaliação teve sempre um caráter formativo, incidindo quer em aspetos atitudinais, como o interesse e envolvimento, a atenção e o respeito pelo outro, quer em aspetos cognitivos, como a adequação da participação ou o raciocínio e a comunicação matemática.

Para uma leitura e análise mais completas deste subcapítulo, consultar os anexos 12 e 13, respeitantes às planificações das duas aulas supervisionadas de Matemática, tópicos centrais desta reflexão.

#### 4.4.4. Apreciação global das intervenções

Analisando, de uma forma geral, todo o percurso, considera-se que o grande propósito de proporcionar a compreensão matemática através de aprendizagens com sentido foi globalmente alcançado. As planificações foram pensadas de forma cuidada e rigorosa, fundamentada em orientações curriculares e programáticas e em quadros conceituais e científicos e dialogadas com o par pedagógico, com os professores cooperantes e com a

supervisora institucional. Considera-se que o envolvimento e motivação dos estudantes para as tarefas propostas foi revelador de uma planificação que tem em conta as necessidades e os interesses dos mesmos e valoriza cada um deles, dando-lhes espaço para raciocinar matematicamente e expor o seu raciocínio, uma vez que se considera que a Matemática permite o “desenvolvimento lógico e racional de um ser em evolução” (Fernandes, 1994, p. 13).

Apostou-se, naturalmente, em algumas metodologias de abordagem que se encaram como relevantes e, até, determinantes para a melhoria da aprendizagem em matemática, como é o caso da motivação, a contextualização das aprendizagens, o recurso aos conhecimentos prévios dos estudantes e a utilização efetiva e produtiva das TIC. Considera-se que estas metodologias, em combinação com as fases da aula de Matemática, resultaram em aprendizagens significativas, permitindo aos estudantes superar gradualmente as dificuldades que apresentavam.

Importa referir que se considera que a postura adotada foi correta e motivadora, sendo clara a total envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, pelo que se conseguiu a atenção dos estudantes e o seu envolvimento nas tarefas realizadas. Para tal, pode ter contribuído o facto de se terem desenvolvido propostas pedagógicas pertinentes e eficazes para os objetivos a desenvolver e de se ter feito uma boa articulação não só entre elas, como também com as aulas anteriores e com o trabalho que estava a ser desenvolvido pelos professores cooperantes. Considera-se, ainda, que o gosto pela Matemática e por ensinar Matemática é tão manifesto que se transmite para os estudantes. De facto, a Matemática é uma paixão de criança, daí o título atribuído a este subcapítulo.

No que diz respeito ao cumprimento da planificação, importa referir que se sentiram maiores dificuldades no 2º ciclo, devido a uma gestão do tempo mais rígida, mas também ao facto de ser uma turma constituída por alunos desmotivados e com muitas dificuldades, o que obrigava a paragens e explorações não planeadas de conteúdos anteriores. Porém, considera-se que mais importante do que cumprir o tempo e a planificação é a certeza que os estudantes compreenderam ou fizeram todos os esforços para adquirir e mobilizar os conceitos matemáticos.

Por tudo isto, estes foram os primeiros passos para uma futura prática profissional que se quer que corresponda à idealização deixada pelo NCTM: “imagine uma sala de aula, uma escola ou um agrupamento de escolas, onde todos os alunos têm acesso a um ensino de matemática estimulante e de elevada qualidade” (2007, p.3).

#### 4.5. ARTICULAÇÃO DE SABERES – AS VANTAGENS DA HARMONIZAÇÃO CURRICULAR

À luz das concepções educacionais da atualidade, o ensino deve revestir-se de uma intenção global e holística, uma vez que a segmentação e compartimentação do conhecimento pode conduzir a aprendizagens descontextualizadas e sem sentido para os estudantes ou, até, à ausência de aprendizagem. Na verdade, o aluno

não é composto por uma série de pequenas partes, como uma manta de retalhos, não podendo, portanto, a educação ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas unicamente voltadas para a transmissão do saber, esquecendo-se a formação do ser (Sousa, 2003, p.20).

Neste sentido, procurou-se, sempre que possível, desenvolver a articulação de saberes, em todas as suas dimensões, relacionando e fazendo interagir conteúdos de diferentes áreas curriculares, conteúdos de diferentes anos de escolaridade e ciclos de ensino, saberes que advêm dos interesses e curiosidades dos estudantes e outros que advêm das suas famílias ou da comunidade, isto é, dos contextos e da cultura.

#### 4.5.1. Fundamentação das opções tomadas

A gestão curricular e a possibilidade de desenvolver práticas articuladas e integradas é um desafio que, cada vez mais, recai sobre os professores, cabendo-lhes a eles procurar possibilidades e momentos para que estas práticas ocorram. De facto, ao contrário do que aconteceu com a seleção dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, as intervenções no âmbito da articulação de saberes surgiram de escolhas pessoais que se basearam em reflexões e cruzamentos de conteúdos e de possibilidades metodológicas e de recursos, muito partilhados e dialogados com o par pedagógico, assim como, por vezes, com a supervisora institucional. A articulação foi mais refletida e profunda no 1º ciclo do Ensino Básico, pelas características e singularidades da organização do mesmo, tendo, contudo, também sido visível no 2º ciclo.

No quadro abaixo, encontram-se alguns exemplos de regências de articulação de saberes:

Nível de ensino	Áreas curriculares articuladas			
1º ciclo do Ensino Básico – 3º ano	Português		TIC	
	Expressão musical		Expressão plástica	
	Cidadania	Português	Expressão musical	Expressão plástica
2º ciclo do Ensino Básico – 5º ano	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão dramática
	Matemática		Cidadania	
	Ciências Naturais		Português	
	Português		Expressão dramática	

Tabela 5 – Áreas curriculares integradas em regências de articulação de saberes e outras nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

#### 4.5.2. Articulação de saberes: conceitos e princípios

Ao longo da etapa de formação inicial a articulação de saberes foi uma dimensão explorada e aprofundada de modo a evidenciar todas as suas potencialidades na organização de ambientes de ensino consistentes, globais e de qualidade, o que se coaduna com o perfil de professor generalista para o qual o Mestrado habilita.

Sendo o ser humano um ser relacional, faz todo o sentido a perspetivação do currículo e do ensino de modo articulado, com vista a uma formação interdisciplinar e holística necessária para responder aos desafios que o mundo globalizado da atualidade nos coloca (Morin, 1999, in Collazos, 2007). Assim, é urgente abraçar um modelo em que os saberes se cruzam e se relacionam, rejeitando a conceção tendencial “disciplinarizada e segmentada ministrada sob métodos desintegrados e desarticulados” (Cruz, 2008, p. 116). Neste sentido, D’Hainaut refere que os conteúdos não devem ser abordados “por uma disciplina, mas por um princípio organizador comum a várias disciplinas” (1980, p. 115) que permita uma efetiva e coerente articulação. Na mesma linha de ideias, Morin (1999) refere que a predominância da aprendizagem fragmentada impede, muitas vezes, a relação clara entre as partes e o todo, pelo que deveria dar lugar a uma aprendizagem que encara os objetos de conhecimento no seu contexto, na sua complexidade e no seu todo. De facto, é urgente que o professor entenda o desenvolvimento do currículo numa dimensão holística, onde os saberes coexistem e se relacionam, capacitando os seus alunos para

uma visão global da realidade [...], através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais" (Alonso, 2002, p. 66).

No mundo atual torna-se, portanto, veemente a articulação dos diferentes saberes, que se pode concretizar a diferentes níveis, dos quais se destacam a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Se o primeiro nível referido corresponde a uma relação elementar entre as

diferentes disciplinas (Alonso, 2002), adquirindo um caráter aditivo, os dois seguintes assumem a inexistência de fronteiras entre áreas do saber, sendo que a transdisciplinaridade, segundo Leite, corresponde a um “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas” (2012, p. 88). Assim sendo, ainda que valorizando os conhecimentos de cada área do saber, procurou-se, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, desenvolver o ensino e a aprendizagem de uma forma transdisciplinar, que valoriza, mais do que uma interação entre as diferentes disciplinas, um saber holístico e complexo, capaz de compreender a realidade.

A este propósito, importa realçar a intervenção de acordo com uma metodologia de projeto, que evidencia e reforça a importância da transdisciplinaridade no processo educativo, por ser um trabalho globalizante, dinâmico e lúdico que se afasta das práticas mais tradicionais e estabelece uma articulação com as diferentes áreas do conhecimento (Mendonça, 2002). A intervenção pedagógica através de projetos curriculares vem, de facto, ao encontro de ideias que já foram sustentadas a propósito da articulação de saberes, sendo que esta metodologia admite “processos de articulação organizacional, curricular e pedagógica” que se concretizam em dimensões como

definição e estabelecimento de relações entre conteúdos das disciplinas [...]; conhecimento dos contextos em que se situa cada escola; cooperação entre docentes, quer da mesma área disciplinar, quer dos que trabalham com os mesmos alunos, quer ainda dos que fazem parte da mesma comunidade educativa; realização de atividades entre a escola e a comunidade; envolvimento das famílias na responsabilização pelo ato de educar e formar as suas crianças e jovens; envolvimento dos alunos nos processos de construção das suas aprendizagens; valorização das experiências de vida e dos quotidianos diversificados; definição de pontos de contacto entre projetos que permitam realizar aprendizagens cognitivas e desenvolver competências de intervenção nas situações com que se convive (Leite, 2012, p. 92).

Também a nível legal é evidenciada a importância da articulação de saberes, pelo que, ao visitar o Decreto-Lei nº 6/2001 pode ler-se que a organização e gestão do currículo deve ter em consideração “a realização de

aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (DL n.º 6/2001, art.º 3.º, p. 259). Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 240/2001 refere que “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados” (DL n.º 240/2001, Anexo II, p. 5570). De facto, a articulação de diferentes áreas do saber deve partir do professor, uma vez que a transmissão de saberes fragmentados e desligados da experiência de vida dos alunos deu lugar à interação entre diferentes disciplinas tendo em consideração o contexto e os interesses dos alunos.

#### 4.5.3. Percursos de aprendizagem

Tendo em consideração os pressupostos apresentados anteriormente e reiterando a sua importância planificaram-se vários momentos de aprendizagem onde a articulação de saberes foi uma realidade, podendo até afirmar-se que todas as regências no 1º ciclo do Ensino Básico assim como a grande maioria das do 2º ciclo a procuraram desenvolver.

De facto, todas as intervenções procuraram ir ao encontro de uma formação holística, integral e de qualidade, perspetivando-se uma prática capaz de responder aos desafios que a sala de aula da atualidade nos coloca, através do equilíbrio entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (LBSE, 1986, art.º 7.º, p. 3069). Contudo, por questões temporais, principalmente no 2º ciclo, nem sempre é possível realizar a articulação de saberes em todas as suas dimensões, apontando-se a integração dos conhecimentos prévios dos alunos como a mais comum.

Esta foi, portanto, uma grande preocupação, que se concretizou em variados momentos. Destaque, por exemplo, para a intervenção realizada no Dia Internacional dos Direitos das Crianças em cooperação com outro par pedagógico que se encontrava a realizar a Prática Educativa Supervisionada na mesma escola, onde se construíram em conjunto com os alunos, de acordo com os conhecimentos que eles já possuíam, os direitos e deveres das crianças.

Para auxiliar esta construção foi apresentada uma palavra-chave para cada direito/dever, tendo surgido sugestões como “*As crianças devem convidar todos os amigos para brincar consigo*” ou “*As crianças devem fazer os trabalhos de casa e depois ajudar a mãe na cozinha*” para os deveres das palavras-chave brincar e trabalhar, respetivamente. Também na regência supervisionada de articulação de saberes o preenchimento de um guião acerca do revestimento de animais foi realizado tendo por base noções que os alunos evidenciavam ter desenvolvido em anos anteriores, importando realçar que numa aula seguinte foi dado espaço aos alunos para expor experiências que já tinham vivenciado com animais e, a partir delas, identificar algumas funções de diferentes tipos de revestimento. Desta forma, nestes e em muitos outros momentos houve uma preocupação com a ativação e utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que se acredita, a par de Ausubel (2003), que o conhecimento novo deve integrar-se no anterior, de forma a serem modificados ou expandidos e, conseqüentemente, entendidos pelos alunos de forma mais clara e consistente.

Para além de integrar os conhecimentos prévios dos alunos também se procurou constantemente corresponder aos interesses e motivações dos mesmos, por forma a alcançar um maior gosto por aprender e, igualmente, um maior sucesso escolar. Para tal, contribuiu, sem dúvida, a utilização das TIC, que assumiu um papel central para a produção de práticas inovadoras e eficazes. Assim, é de evidenciar a realização de uma entrevista realizada por Skype a uma voluntária de uma associação que acolhe animais abandonados, preparada em colaboração com o par pedagógico, com a qual se conseguiu não só entusiasmar os alunos, como também envolvê-los e sensibilizá-los para a questão do abandono. Na mesma aula, foi utilizado o programa *MyZoom* do *MyWebFace* para criar animais com o olhar dos alunos, que foram o recurso para o desenvolvimento de uma atividade de Expressão Dramática que se apresenta como “a forma de expressão que mais se aproxima da vida, ao permitir a recriação, a simbolização e a representação de situações do quotidiano, real ou imaginado” (Aguilar, 2001, p. 30). Esta articulação da temática com o aluno, assumindo um papel na imagem do animal, estimulou a interação do aluno na aprendizagem, motivando-o e melhorando a sua atenção e desempenho na sala de aula. Flores, Ramos e Escola (2015) reforçam que a aprendizagem ocorre sobretudo em ambientes que envolvem os vários

sensores de sentido, sendo que a convergência de som, imagem e interatividade favorece o processo de ensino e de aprendizagem.

Também é de destacar uma ida à biblioteca da escola para a elaboração de um postal de Natal nos computadores. Este foi um momento em que os alunos, organizados em pares, puderam procurar uma imagem para colocar no seu postal no motor de busca *Google Imagens* e copiar a mensagem que escreveram anteriormente num formato criado no *Microsoft Office PowerPoint*. Apesar de ser uma tarefa simples foi muito evidente o entusiasmo e envolvimento dos alunos para aquela que era uma atividade que eles nunca pensaram poder realizar no decorrer de uma aula. As estratégias aqui apresentadas espelham uma nova visão da educação, como referem Flores, Ramos e Escola (2015), ao afirmar que a introdução das TIC na escola exige novos processos, novos modos de agir e de fazer e, por conseguinte, novos tipos de competências para se acompanhar eficazmente a evolução e se saber ser e estar num mundo global. Reforçam, assim, a necessidade de atividades que possam instigar o aprender a aprender, que sejam úteis e significativas, interativas, que provoquem a curiosidade e a motivação para aprofundar conceitos e que ajudem os alunos a criar as suas próprias estratégias de construção autónoma do conhecimento. Neste contexto, acrescentam ainda que o papel do professor é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, como um orientador, um mediador e um “Coacheducator” para que todos e cada um possam dar o seu melhor e crescer num ambiente enriquecido pelo saber fazer e para que o excesso da informação não se converta em ruído cognitivo ou lixo e a partir dela se possa realizar uma aprendizagem significativa que produza conhecimento.

Nesta linha de ideias, apraz reforçar que os recursos tecnológicos e informáticos, isto é, software, internet e materiais (como computador, telemóvel, gravador, entre outros) devem ser colocados ao serviço da educação, por forma a estimular nos alunos o seu interesse e curiosidade, a construir conhecimentos mais sólidos e duradouros e a melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (Flores, Escola & Peres, 2009). Assim, a preparação das “gerações atuais e futuras para um mundo incerto, tecnológico e global” (Flores, Escola & Peres, 2012, p. 91) passa por capacitar os professores para a utilização das TIC e por uma maior disponibilidade de recursos nas escolas, acreditando-se que, dessa forma, se conseguem práticas

com efeitos positivos para os alunos, capazes de melhorar o envolvimento, a concentração, a compreensão, a participação e a criatividade.

Outra dimensão fundamental da articulação de saberes é o envolvimento da comunidade educativa, dos familiares e da comunidade envolvente no processo de construção de aprendizagens. Neste âmbito, importa ressaltar que a última atividade referida, que consistia na elaboração dos postais de Natal, culminou no envio dos mesmos para um familiar ou amigo à escolha de cada aluno. Este foi um dos motivos pelo qual os alunos se empenharam na escrita, pois a atividade era demasiado significativa para cada um deles, tocando os afetos na área curricular, ouvindo-se, por exemplo *“Vou enviar para os meus primos que estão na Suíça”* ou *“Vou escrever para a minha mãe umas coisas que tenho vergonha de lhe dizer”*. A elaboração dos direitos e deveres das crianças, por sua vez, deu lugar a uma exposição no corredor de entrada da escola disponível para ser visitada por encarregados de educação, auxiliares, professores e alunos. No mesmo dia, foi preparada e apresentada uma canção sobre o tema a todas as turmas da escola, incluindo as de Educação Pré-Escolar, o que corrobora a necessidade de intervenção do professor quer na turma quer na escola, empenhando-se na realização de projetos.

A articulação que ocorre entre diferentes disciplinas também tem o seu significado, pelo que importa explorá-la. Na verdade, procurou-se uma harmonização curricular, através do desenvolvimento de aulas que contemplassem mais do que uma área do saber, o que não invalidou nunca a articulação entre os diferentes momentos da aula, que foi um aspeto onde o investimento foi elevado. Este equilíbrio entre as diferentes áreas disciplinares está patente na tabela 5, onde é visível, também, a importância atribuída às expressões, principalmente no 1º ciclo do Ensino Básico, acreditando-se que o professor deve promover, de forma integrada, “o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas” e utilizar “estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” (DL n.º 241/2001, anexo n.º 2, p. 5575). Semelhante importância foi conferida às sensações e aos sentidos, pela consciência de que estes assumem especial relevância na aprendizagem. Deste modo, foram desenvolvidas aulas que apelavam a todos eles, sendo de destacar a atividade proposta na regência supervisionada de articulação de saberes que pressupunha a identificação de um tipo de revestimento simplesmente através

do tato, uma vez que os alunos estavam de olhos vendados. Importa realçar que, apesar de alguns alunos terem evidenciado ter ainda este sentido pouco desenvolvido, caindo em incorreções na identificação do revestimento, mostravam muito entusiasmo em participar, pedindo sempre para repetir.

Para uma leitura e análise mais completas deste subcapítulo, consultar o anexo 14, que diz respeito à planificação da aula supervisionada de Articulação de Saberes do 1º ciclo, tópico central desta reflexão.

#### 4.5.4. Apreciação global das intervenções

Apesar dos entraves e da ainda escassa preocupação com o estabelecimento de relações entre todos os domínios que fazem parte da formação dos alunos na atualidade, procurou-se, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, confirmar a validade dos pressupostos acerca da importância da transdisciplinaridade e da intervenção através de projetos curriculares.

Assim, se importa realçar que há, ainda, um longo percurso a fazer para desenvolver mais e melhores práticas de acordo com esta metodologia, também convém mencionar que a sua utilização é uma resposta mais adequada para os desafios que o mundo e a escola atual colocam aos professores. Acredita-se, portanto, que a articulação curricular permite “aos alunos a construção de um conhecimento mais relevante e articulado e o desenvolvimento de competências diversificadas, num contexto global de aprendizagem e desenvolvimento” (Alonso, 2002, p. 62). Este desenvolvimento sai, claramente, fortificado quanto mais abrangente for a articulação, importando integrar todos os domínios já referidos. Este aspeto merecerá, em práticas futuras, um maior investimento, principalmente no 2º ciclo, onde a gestão temporal não permitiu que a articulação de saberes fosse praticada na sua plenitude.

#### 4.6. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS DINÂMICAS ESCOLARES

Na atualidade, o exercício da profissão docente exige uma interação entre saberes específicos e saberes multidimensionais, fortificada por uma prática relacional com os alunos, com outros professores, com as famílias e com a comunidade. Neste sentido, procurou-se também, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, colaborar e desenvolver projetos de intervenção e participar nas dinâmicas afetas ao funcionamento de uma escola, na tentativa de tornar a envolvimento no contexto mais ampla e significativa.

A participação ou colaboração em projetos das escolas ou do agrupamento assim como a apresentação e desenvolvimento de outros projetos foram levadas a cabo numa dimensão de trabalho cooperativo e colaborativo, cuja relevância foi já reforçada ao longo deste trabalho. Assim sendo, estas dinâmicas foram desenvolvidas ora em par pedagógico, ora em grupo de estágio, ora em grupo de agrupamento.

Ao nível das intervenções com o par pedagógico é de salientar, no âmbito da área curricular de Português, a realização de uma pequena intervenção na biblioteca da escola a propósito do estudo da obra *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol, que consistiu na escrita de estrofes sobre as personagens da história e sua fixação em forma de trigo num *placard* da biblioteca. Para além de se terem convidado outras turmas, principalmente do 5º ano de escolaridade, para conhecer o trabalho desenvolvido, realizou-se um convite a uma turma para assistir à leitura das estrofes criadas por cada aluno. Esta partilha incentivou os alunos da outra turma a realizarem um trabalho idêntico, querendo alguns deles juntar as suas produções ao *placard*.

Foi também idealizado e dinamizado um projeto intitulado “Um presente de leituras”, que culminou na apresentação, aos pais e à comunidade escolar, de leituras preparadas pelos alunos do 5ºE de textos abordados nas aulas da

unidade didática de Português<sup>8</sup>. Para tal, foram organizados vários ensaios com os alunos, nos quais se fez uma continuação do trabalho desenvolvido nas aulas, atribuindo-se papéis e explorando-se diferentes modos de ler. Também como forma de preparação para este espetáculo de leituras se organizou uma ida à Escola Básica/ Jardim de Infância do Falcão, para apresentação da leitura de um dos textos. Importa referir que se selecionou a turma de 1º ano para assistir a esta leitura, por ser o grupo de alunos que está a ser acompanhado pela mesma professora primária que os alunos do 5ºE foram. Este foi um momento de leitura único e muito interessante, que entusiasmou os mais pequenos. Também o espetáculo final, ao contrário do esperado, teve muitos pais e familiares a assistir, o que prova que, realmente, vale a pena investir em projetos desta índole e convidar os pais para irem à escola ver os filhos “a fazer coisas” e não só por motivos negativos. Este projeto, apesar de ser sido idealizado e implementado pelo par pedagógico, contou com o auxílio de todo o grupo de estágio do agrupamento no dia do espetáculo, apoio técnico e organizativo indispensável para o sucesso da atividade.

Um outro projeto que importa salientar é o “De letra em letra”. Este projeto foi pensado para a turma do 6ºH na qual foi realizada a prática na área curricular de Matemática. Todavia, durante as aulas observadas assim como no acompanhamento educativo da turma (avaliações e reuniões) ficou claro que a maior dificuldade destes alunos residia no Português, principalmente na interpretação. Neste sentido, foi idealizado este projeto que tinha como principais objetivos desenvolver nos alunos competências ao nível da língua portuguesa, nomeadamente na leitura e interpretação de textos literários e não literários, bem como promover o gosto pela área curricular, recorrendo a estratégias lúdicas e pedagógicas diversificadas. Tendo em consideração que a turma já integrava um projeto de âmbito social, o QPI, tal como mencionado na sua caracterização, optou-se por desenvolver o projeto “De letra em letra” na instituição. O projeto consistiu na organização de ateliers onde se

---

<sup>8</sup> Os textos incluídos no espetáculo foram: “O Brincador”, da obra *O brincador*, de Álvaro Magalhães; receita médica computadorizada; poema “Brincadeira”, da obra *O brincador*, de Álvaro Magalhães; “A inventar números”, da obra *Histórias ao telefone*, de Gianni Rodari; e *Poema Pial*, de Fernando Pessoa.

desenvolviam competências da área curricular do Português, sendo que estes ocorriam duas tardes por semana. As propostas de atividades podem ser consultadas no anexo 15. O desenvolvimento deste projeto, que procurava colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos numa área, dificuldades essas que se repercutiam no desempenho de todas as outras, foi crucial na medida em que permitiu uma real perceção daquilo que é a função docente: detetar uma dificuldade e investir na sua resolução. Este foi um projeto onde se concretizou a validade da habilitação conjunta no 2º ciclo para quatro áreas disciplinares, dois grupos de recrutamento, uma vez que a Prática Educativa Supervisionada estava a ocorrer nesta turma na área da Matemática mas o projeto focou-se na área do Português. Do ponto de vista dos alunos, importa destacar que, sem dúvida, se desenvolveu a competência leitora e o gosto pela língua, sendo que por variadas vezes os alunos afirmaram “*Posso tentar ler mais uma vez?*” ou “*Eu assim já gosto de ler*” ou ainda “*Gostávamos que as nossas aulas de Português fossem assim*”.

Por fim, deve ser destacado também um projeto idealizado pelo grupo de estágio mas que se alargou ao grupo de agrupamento, realizado no Dia Mundial do Sorriso. De facto, tendo em conta o contexto educativo em causa, sentiu-se a necessidade de promover um dia diferente, um dia dedicado às emoções, um dia dedicado aos sorrisos, com o tema “Rir é o melhor remédio”. Neste sentido, organizaram-se um conjunto de atividades para desenvolver quer na Escola Básica/ Jardim de Infância do Falcão quer na Escola Básica e Secundária do Cerco, cujo principal objetivo era proporcionar momentos de convívio entre os participantes, através da sua participação em atividades lúdico-pedagógicas comemorativas do dia em causa. De entre todas as atividades destaca-se a realização de sessões de risoterapia no 2º ciclo do Ensino Básico e a dramatização de textos cómicos na Escola Básica/ Jardim de Infância do Falcão<sup>9</sup>, podendo a proposta mais detalhada ser consultada no anexo 16. Considera-se que esta iniciativa foi muito bem recebida pelas duas

---

<sup>9</sup> Para os grupos de Educação Pré-Escolar foi selecionada a obra *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça*, de Werner Holzwarth, e para as turmas do 1º ciclo o texto “Nove vezes nove oitenta e um, sete macacos e tu és um”, retirado da obra *Histórias à solta na minha rua*, de António Torrado.

escolas e surpreendeu alunos e professores, que se mostraram muito agradados com as atividades propostas, podendo afirmar-se que o objetivo foi cumprido: fazer sorrir cada um dos alunos.

Ainda, é de sublinhar a colaboração em projetos educativos das escolas e do agrupamento, dos quais servem de exemplo as “Olimpíadas da História”, “Os pequenos Einsteins” ou o “PmatE”, projetos que foram abraçados e para os quais se contribuiu com sugestões e se auxiliou no seu desenvolvimento. Também foi uma realidade o acompanhamento das diferentes turmas a todas as visitas de estudo realizadas.

Deve também salientar-se o igual empenhamento na orientação educativa das turmas, que se concretizou na colaboração nos momentos de avaliação, isto é, na realização de testes de avaliação e respetiva correção e no preenchimento de grelhas de avaliação dos alunos, assim como no conhecimento dos problemas afetos a cada aluno, tendo-se presenciado reuniões de avaliação de professores de final de período e reuniões de Encarregados de Educação.

Todas estas propostas de projetos e respetiva implementação, assim como as intervenções e colaborações em projetos já existentes, vêm corroborar que o professor deve, realmente, exercer “a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (DL n.º 240/2001, Anexo IV, p. 5571). Esta aceção da profissão docente é reforçada no Programa da unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio ao ser referida como competência a aplicação de “saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares” (Fernandes, 2015, p. 1).

## **5. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: “CULTURA(S) – DO PRECONCEITO AO RESPEITO**

O mestrado que deu origem a este Relatório de Estágio contempla, como já foi referido, uma dimensão investigativa que se concretiza com a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto educativo de investigação. O projeto realizado intitula-se “Cultura(s) – do preconceito ao respeito” e surgiu do desdobramento de uma investigação de grupo mais alargada sobre o contributo dos conhecimentos prévios dos alunos para a construção de aprendizagens significativas nas áreas disciplinares das Ciências Humanas e Sociais. Este projeto procurou promover o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural, através da identificação de alguns preconceitos e estereótipos culturais de um grupo de alunos e da sua desconstrução.

### **5.1. QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS**

A primeira etapa do trabalho de projeto é, segundo Leite, Malpique e Santos, a “identificação/ formulação do problema” (2001, p.75), o que também é reiterado por autores como Quivy e Campenhoudt (2003) ou Tuckman (2002) que referem a importância da identificação de uma pergunta de partida a propósito das fases do processo de investigação.

Após a definição da questão-problema de grupo – Como integrar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem nas áreas disciplinares das Ciências Humanas e Sociais? –, foram escolhidos, também em grupo, os temas dos quatro projetos individuais, pelo que a seleção da interculturalidade foi arbitrária, sendo que o desenvolvimento de qualquer outro tema seria aceite de igual forma. Contudo, depois de alguma pesquisa facilmente se percebe o quão gratificante pode ser desenvolver um projeto que dá respostas ao “mundo complexo e plural” em que vivemos, encaminhando os alunos a “apreciar essa diversidade – o outro” (Peres, 2000,

p.27). Acreditando que “cabe à escola o grande repto de desenvolver uma política educativa” assente em valores e competências de relacionamento intercultural, através do fomento do “convívio com outros modos de ser, estar e de viver” e de “atitudes positivas em relação à alteridade” (Dias *et al.*, 2010, p. 66), desenvolveu-se o presente projeto. Assim, considera-se o respeito pela diversidade cultural um dever fundamental, devendo abrir-se espaço para o desenvolvimento de aprendizagens interculturais, através do questionamento de ideias que estão profundamente enraizadas nos alunos sobre o que é certo e errado (Amorim, 2001) e da “passagem do reconhecimento ao conhecimento das diferenças culturais” (Pereira, 2004, p. 13).

Entretanto, as pesquisas e as reflexões a que essas pesquisas conduziram levaram à identificação de dois elementos cruciais a constar na questão-problema: a educação intercultural (que remete para a área disciplinar selecionada) e os estereótipos dos alunos (que remetem para a questão-problema de grupo).

Assim, depois de diversas formulações e procurando respeitar os princípios de clareza, exequibilidade e pertinência, o problema foi traduzido na seguinte questão à qual se procurou dar resposta:

*Como fomentar o conhecimento e respeito pela diversidade cultural, partindo dos estereótipos e preconceitos dos alunos?*

Para desenvolver um trabalho realmente rigoroso e exequível, foi necessário definir os objetivos do projeto de investigação, os quais se apresentam de seguida:

Objetivo 1 – Aferir qual a influência dos pais/familiares na criação de estereótipos e preconceitos nos alunos.

Nestas idades (oito/nove anos) é natural que grande parte das crenças, estereótipos e preconceitos que os alunos têm advenham de quem lhes é mais próximo e com quem eles partilham grande parte do seu tempo: os pais/familiares. Assim, procurou-se compreender e demonstrar de que forma é que os estereótipos e preconceitos dos alunos estão relacionados com os dos seus familiares.

Objetivo 2 – Identificar as concepções prévias dos alunos relativamente a culturas diferentes da sua.

Uma vez que o tema de grupo foca a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e o tema individual os estereótipos e preconceitos que estes possuem em relação a diferentes culturas, tornou-se premente identificar quais são esses estereótipos e preconceitos, para posteriormente se poderem desenhar experiências de aprendizagem capazes de os desconstruir e fomentar o respeito. Desta forma, acredita-se que a construção de conhecimento será mais significativa pois terá mais em conta o sujeito aprendente.

Objetivo 3 – Averiguar de que forma o trabalho em grupo pode promover a educação intercultural.

Será que a aprendizagem com os pares pode auxiliar na compreensão e aceitação da diversidade cultural? Considerando que o diálogo com os outros, a partilha de opiniões e a reflexão acerca de opiniões contrárias à nossa pode contribuir para “encarar a igualdade a partir da diversidade, entendendo todos os seus membros [da sociedade] como iguais” (Genevoise, 1995, in Peres, 2000, p.25), todas as sessões do projeto recorreram a diferentes formas de trabalho em grupo, de modo a promover a comunicação e a reflexão.

Objetivo 4 – Desenvolver a capacidade de aceitação intercultural dos alunos.

Naturalmente, sendo este um projeto de investigação sobre a interculturalidade um dos objetivos didáticos intrínsecos à sua consecução é a promoção do respeito por diferentes culturas, através do contacto com as mesmas. Acreditando em valores como a tolerância e o respeito, pretende-se que os alunos aceitem com naturalidade a diferença e sejam capazes de lidar com ela no seu dia a dia.

## 5.2. DESENHO DO PROJETO

Num projeto de cariz investigativo, como é o caso, é essencial selecionar e caracterizar a amostra e definir os instrumentos de recolha de dados, para posteriormente se delinear a dinâmica das sessões. Importa referir que o projeto desenhado foi sustentado num trabalho de pesquisa de referenciais teóricos acerca da temática da interculturalidade e norteado por um conjunto de orientações metodológicas claras.

### 5.2.1. Amostra

Este projeto foi implementado na turma A do 3º ano de escolaridade da Escola Básica do Falcão, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Cerco. A turma é constituída por 23 alunos, sendo que 15 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino, todos eles com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

O professor titular considera satisfatório o aproveitamento da turma, apesar de realçar a existência de vários alunos muito interessados e curiosos, o que foi lido positivamente para a implementação de um projeto de cariz investigativo. Contudo, ao nível do comportamento e das atitudes existem alguns elementos perturbadores, capazes de criar conflitos e agitação indesejada.

O contexto é culturalmente homogéneo, uma vez que não existiam crianças de culturas diferentes, tendo apenas algumas delas contacto com familiares emigrantes. Na segunda semana de implementação do projeto a turma recebeu um novo aluno vindo do Brasil.

Para além de envolver os alunos, este projeto de investigação teve também como participantes os pais/familiares próximos dos mesmos, uma vez que se pretendia perceber de que forma é que os estereótipos e preconceitos que os alunos possuem podem ter influência dos familiares. Todavia, apenas 13 dos 23 pais se disponibilizaram para participar no projeto, tendo respondido integralmente ao questionário enviado. Importa realçar que estes foram

preenchidos na sua maioria por familiares do sexo feminino com idades compreendidas entre os 27 e os 35 anos. Apenas um dos inquiridos tinha mais de 50 anos de idade.

### 5.2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para proceder à recolha de dados, fase essencial num projeto desta natureza, recorreu-se aos seguintes instrumentos:

#### (I) Inquérito por questionário aos pais

Os pais dos alunos da turma onde este projeto foi implementado foram convidados a responder um questionário (anexo 17) acerca das experiências que teriam com culturas diferentes da sua, isto é, acerca do conhecimento efetivo detido e da perceção emocional em relação ao “Outro”. Optou-se pelo questionário por se considerar que é um instrumento que se adequa ao público-alvo, por permitir formulações simples e respostas relativamente rápidas, incentivando a participação.

#### (II) Inquérito por questionário aos alunos

O inquérito por questionário também foi o instrumento de recolha de dados selecionado para perceber a progressão dos alunos com a implementação do projeto. Desta forma, antes de iniciar as sessões do projeto foi realizado pelos alunos um questionário (anexo 18) com o intuito de recolher as suas conceções prévias acerca de algumas culturas. Este questionário foi reformulado para ser implementado também no final do projeto (anexo 19).

#### (III) Gravação áudio das sessões

Para uma melhor e mais cuidada análise dos discursos produzidos pelos alunos optou-se por fazer a gravação áudio das sessões, o que permitiu uma leitura mais atenta e minuciosa das reações e atitudes dos mesmos perante determinados estímulos.

#### (IV) Produções dos alunos ao longo das sessões

Ao longo das sessões foi também solicitado aos alunos a realização de breves registos escritos, que serviram também de instrumento de recolha de dados pois refletem concepções dos estudantes (anexo 20).

### 5.2.3. Desenho das sessões

O projeto “Cultura(s) – do preconceito ao respeito” foi idealizado para um conjunto de cinco sessões, sendo que cada uma delas abordou temas diferentes. Esta seleção resultou da análise dos questionários preenchidos pelos alunos no período prévio à implementação do projeto.

Assim, a sessão 0 foi uma espécie de complemento ao questionário inicial, que permitiu conhecer melhor os preconceitos e estereótipos dos alunos. Depois de analisados os questionários e os dados recolhidos da sessão 0 era evidente a necessidade de esclarecer, para alguns alunos, o que é cultura, do ponto de vista antropológico, e quais os seus elementos constituintes. Por outro lado, grande parte das respostas à questão “Para ti, quais são os elementos mais importantes da cultura portuguesa?” foram muito pobres, pelo que se optou por esclarecer, na sessão 1, o conceito cultura através de uma cultura que é a deles – a cultura portuguesa. A sessão 2 baseou-se na exploração da cultura das mulheres girafa pois nos questionários realizados aos alunos foi a única classificada com “Mau” por todos. Entretanto, a turma recebeu, na segunda semana de implementação do projeto, dois alunos novos, sendo que um deles era brasileiro. Apesar de ele ter sido bem recebido e se ter integrado bem no grupo, sentiu-se que seria proveitoso explorar um pouco mais a cultura brasileira que estes alunos conhecem maioritariamente através dos meios de comunicação. Assim, na sessão 3 foi explorado um elemento da cultura a que pertence o novo aluno da turma, a capoeira. As sessões 4 e 5 representaram o fecho do projeto. Estas foram sessões mais abrangentes que, ao invés das anteriores, que se centraram sempre numa cultura específica, pretendiam contribuir para o respeito por toda a diversidade cultural, através

da exploração da obra *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares, e da apresentação da mesma à comunidade escolar.

As planificações das sessões podem ser consultadas no anexo 21.

### 5.3. ANÁLISE DE DADOS

#### 5.3.1. Questionário realizado aos pais

Genericamente, pode afirmar-se que os familiares que participaram no preenchimento deste questionário não são avessos à diferença, mostrando-se capazes de a aceitar, ainda que parcialmente. Contudo, é claro que a conceção antropológica de cultura não é conhecida, pelo menos de forma consistente, pelos mesmos, apresentando noções simplistas, incompletas ou erróneas. A relação com as diferenças culturais varia de acordo com a cultura em questão, sendo que existem culturas amplamente apreciadas sendo outras rejeitadas. De um modo geral, estes familiares apreciam mais as culturas onde existe um nível socioeconómico mais elevado, como as culturas nórdica e escocesa. É também possível detetar que as culturas que melhor conhecem são as mais próximas, aquelas que estão mais presentes em Portugal, como a cultura chinesa. O mais curioso é que também essas estão entre as mais rejeitadas, o que pode levar a crer que o conhecimento que possuem delas se baseia em pré-conceitos e não em conhecimento real.

Assim, estes familiares, baseando-se nos padrões da cultura a que pertencem, julgam as demais, afastando-se daquelas que têm menos aspetos em comum com a sua. Apresentam, por isso, uma rejeição de cariz etnocentrista. Por outro lado, é evidente a curiosidade que demonstram por outras culturas e pelo conhecimento mais aprofundado da origem das suas tradições. Contudo, este desejo de conhecimento e contacto com o “Outro” prende-se unicamente com culturas que são apreciadas.

A análise quantitativa dos dados recolhidos com a implementação deste questionário pode ser consultada no anexo 22.

### 5.3.2. Questionário inicial realizado aos alunos

Através da análise deste questionário percebe-se facilmente que a maioria dos alunos não conhece o significado da palavra cultura e outros conhecem mas de uma forma muito pouco estruturada e inconsistente, algo normal e expectável nestas idades. Também é claro que grande parte dos alunos da turma não está sensível à diferença, demonstrando preconceitos e estereótipos muito acentuados. De facto, estes alunos evidenciam ter pouco respeito pelo “Outro” diferente do “Eu”, rejeitando e, por vezes, ridicularizando os costumes alheios. Demonstam, por isso, um grau de etnocentrismo muito elevado. Ainda assim, é de destacar a existência de indícios de alguma curiosidade e desejo de saber mais sobre o “Outro”, encontrando-se respostas como “gosto de conhecer coisas novas e ajudar” ou “eles são diferentes de nós e queria saber porquê”.

A análise quantitativa dos dados recolhidos com a implementação deste questionário pode ser consultada no anexo 23.

### 5.3.3. Sessões de implementação do projeto

Para uma leitura mais organizada e clara dos dados recolhidos foram definidas três categorias de análise de dados:

Categorias	Indicadores
Cultura como objeto de ensino e aprendizagem (categoria cognitiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências de aprendizagem/ conhecimentos declarativos<sup>10</sup></li> <li>• Estereótipos e preconceitos demonstrados/ percebidos</li> </ul>
Cultura como objeto afetivo (categoria emocional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reações emocionais instintivas e sem explicação</li> <li>• Reações emocionais positivas</li> <li>• Reações emocionais negativas</li> </ul>
Cultura como instrumento de construção das relações interpessoais (categoria social/ relacional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelo Outro</li> <li>• Curiosidade demonstrada pelo Outro</li> <li>• Estranhamento<sup>11</sup> do outro</li> <li>• Grau de etnocentrismo<sup>12</sup> demonstrado</li> </ul>

Tabela 6 – Categorias e indicadores de análise de dados (adaptadas de Dias *et al.*, 2010, p. 75)

Ao longo das sessões foram recolhidos dados de formas diversas, quer através da gravação áudio das mesmas quer pelas tarefas realizadas pelos alunos. Assim, seguidamente, serão apresentadas produções dos alunos, quer orais, quer escritas, correspondentes a cada uma das categorias de análise de dados apresentadas na tabela acima.

#### Sessão 0

Categorias	Imagens dos alunos
Cultura como objeto de ensino e aprendizagem	- “só a mistura é que é diferente”
Cultura como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “ele parece perigoso”</li> <li>- “ele tem os olhos bonitos” e “parece simpático”</li> <li>- “feia”, “má” e “preta”</li> <li>- “parece uma cobra”</li> <li>- “ele é ladrão”</li> </ul>

<sup>10</sup> Entenda-se por conhecimentos declarativos as representações mentais de informações que os alunos conhecem e exteriorizam.

<sup>11</sup> Na acepção antropológica “estranhar” é um desnaturalizar dos nossos valores e visões do mundo, das nossas práticas, comportamentos e atitudes, num exercício de compreensão do “Outro” a partir do seus próprios termos, contextos específicos, das suas lógicas e motivações internas.

<sup>12</sup> Atitude/comportamento que cada cultura produz ao julgar as demais tendo em conta os padrões e termos da sua própria cultura.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “é um macaco”</li> <li>- “uh que nojo, professora”</li> <li>- “as meninas são todas loirinhas e bonitas”</li> <li>- “aquele pão com queijo [...] tem bom aspeto”</li> <li>- “eles magoam os touros e outros animais”</li> </ul>
Cultura como instrumento de construção das relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu também não gosto dessas carnes do cozido”</li> <li>- “oh professora também há cultura chinesa em Portugal porque há dessas comidas e isso”</li> <li>- “gostava de os ajudar porque eles precisam”</li> <li>- “Não vês que ele tem os olhos tristes?”</li> <li>- “o que é que elas têm no pescoço?”</li> <li>- “por que é que usam isso?”</li> <li>- “o que é que elas estão a fazer?”</li> <li>- “por que é que eles têm aquilo na boca?”</li> </ul>

Tabela 7 – Perceções dos alunos na sessão 0

#### Sessão 1

Categorias	Imagens dos alunos
Cultura como objeto de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “são esquimós e índios”</li> <li>- “as culturas têm diferentes características”</li> <li>- “a voz é diferente”</li> <li>- “chinocas”</li> <li>- “tradições”, “costumes”, “comida” e “roupas”</li> <li>- “pode existir uma pessoa de outra cor que pertence à nossa cultura, não é professora?”</li> </ul>
Cultura como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “olha aquele”</li> <li>- “ei, que feio”</li> <li>- “eu não usava isso, já não se usa”</li> <li>- “até é giro a saia à roda e aquelas coisas nos braços”</li> </ul>
Cultura como instrumento de construção das relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “são diferentes de nós, se essas pessoas nos vissem a nós também se riam”</li> <li>- “cada um é aquilo que é”</li> <li>- “devemos ser todos tratados igual”</li> <li>- “a cor, a raça ou a cultura é igual”</li> </ul>

Tabela 8 – Perceções dos alunos na sessão 1

#### Sessão 2

Categorias	Imagens dos alunos
Cultura como objeto de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu vejo ali mais nos joelhos, não é só no pescoço”</li> <li>- “elas têm isso de ouro e põem no pescoço para assim ninguém lhes roubar”</li> <li>- “elas não têm liberdade”</li> <li>- “para mim são vítimas”</li> <li>- “tenho a certeza que elas são más”</li> </ul>

Cultura como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “os aros magoam muito”</li> <li>- “eu antes disse mau porque não a tinha conhecido mas agora quero que elas fiquem melhores”</li> <li>- “que bonitas”, “elas arranjam-se muito”, “usam roupas de cores alegres”</li> <li>- “são muito pobres”, “que magras”</li> <li>- “lá por usar o arco acho que é bom”</li> <li>- “elas não têm culpa”</li> <li>- “elas nunca mostraram maldade nelas e até mostraram bondade”</li> </ul>
Cultura como instrumento de construção das relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “como é que elas dormem com isso?”</li> <li>- “não podiam ser os homens a mandar?”</li> <li>- “eu queria saber mais sobre elas”</li> <li>- “gosto de aprender outras culturas”</li> <li>- “conhecemos muita coisa sobre elas mas eu gostava de conhecer mais”</li> <li>- “gostava de lhes dar dinheiro para elas saírem de lá e terem liberdade, mas continuavam a usar os aros”</li> <li>- “podiam vir para aqui”</li> <li>- “quando é que vamos ter mais aulas sobre as mulheres girafa?”</li> </ul>

Tabela 9 – Perceções dos alunos na sessão 2

### Sessão 3

Categorias	Imagens dos alunos
Cultura como objeto de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “uma luta”, “e dança porque tem música”</li> <li>- “aprendemos quatro movimentos, que foram a gingar, esquiva de frente, benção e meia lua de frente”</li> <li>- “é uma dança, não é luta e eles fazem golpes mas não tocam na pessoa”</li> <li>- “é muito secreto e depois eles não podem dizer os nomes se forem presos”</li> </ul>
Cultura como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eles não fazem mal a ninguém, são amigos de todos”</li> <li>- “eu gosto muito da língua brasileira”</li> <li>- “no carnaval elas vestem-se com brilhantes e dançam muito bem”</li> </ul>
Cultura como instrumento de construção das relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “quem decide os nomes?”</li> <li>- “por que é que andam atrás deles?”</li> <li>- “eles conseguem tocar e fazer ao mesmo tempo?”</li> <li>- “por que é que não há escolas de capoeira aqui em Portugal? Eu queria”</li> </ul>

Tabela 10 – Perceções dos alunos na sessão 3

Sessões 4 e 5<sup>13</sup>

Categorias <sup>14</sup>	Imagens dos alunos
Cultura como objeto afetivo	- “eu detesto preto, mas gosto de pessoas pretas”
Cultura como instrumento de construção das relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu também dava a mão”</li> <li>- “os meninos são todos diferentes, não é? Têm cores diferentes e panos e isso, mas ao olhar assim até parece que podem ser todos iguais”</li> <li>- “é bom ser de qualquer cultura porque tem sempre coisas boas todas as culturas”</li> <li>- “quero ficar com o fantoche castanho”</li> <li>- “eu gosto muito de conhecer pessoas de outras culturas”</li> <li>- “tu és diferente de mim, será que tens alguma coisa para me ensinar?”</li> <li>- “fala-me mais sobre ti”</li> </ul>

Tabela 11 – Perceções dos alunos nas sessões 4 e 5

#### 5.3.4. Questionário final realizado aos alunos

A análise do questionário espelha que os alunos se encontram muito mais recetivos à diferença, evidenciando mais respeito pelo outro. Em relação ao termo cultura, é clara uma evolução, uma vez que todos os alunos mostraram conhecimento sobre o tema e a grande maioria domina a aceção da palavra explorada ao longo do projeto. Também é possível concluir que o conhecimento das origens de uma cultura e das crenças que estão na base dos seus costumes e tradições permite aos alunos serem capazes de as compreender melhor e, conseqüentemente, aceitar mais facilmente.

---

<sup>13</sup> Apresenta-se a análise de dados das duas sessões em conjunto por estas representarem o fecho do projeto.

<sup>14</sup> Dada a dinâmica destas sessões, registaram-se dados apenas referentes às categorias afetiva e relacional, não se recolhendo dados para a categoria cognitiva.

A análise quantitativa dos dados recolhidos com a implementação deste questionário pode ser consultada no anexo 24.

#### 5.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendia-se com o presente projeto explorar a questão *Como fomentar o conhecimento e respeito pela diversidade cultural, partindo dos estereótipos e preconceitos dos alunos?*, de forma a encontrar-lhe respostas ou possibilidades de resposta que naturalmente poderiam dar origem a novas questões e a novos projetos de investigação.

Enquadrando o aparecimento deste projeto, intitulado “Cultura(s) – do preconceito ao respeito”, na questão-problema grupal *Como integrar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem nas áreas disciplinares das Ciências Humanas e Sociais?*, é de salientar que se apresenta ao longo deste trabalho uma forma de explorar uma temática das Ciências Humanas e Sociais, que é a educação intercultural, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, neste caso concreto dos estereótipos e preconceitos que estes possuíam. Depois da implementação deste projeto pode afirmar-se que, para além de uma corroboração teórica de que a utilização das conceções dos alunos para a construção de novas aprendizagens pode ser muito mais significativa e benéfica, há também uma confirmação no âmbito da prática.

Para desenvolver um trabalho rigoroso e exequível tornou-se imprescindível o desdobramento da questão-problema em quatro objetivos, que depois de analisados e aqui explanados permitirão expor de forma mais consciente e fundamentada as conclusões deste projeto.

Relativamente ao objetivo 1, pretendia-se investigar de que forma os familiares exercem ou não influência nos estereótipos e preconceitos que os alunos possuem. Para conseguir aferir acerca deste objetivo implementou-se um questionário que permitiu perceber de que forma os familiares veem a diversidade cultural, que conhecimentos possuem acerca de diferentes culturas e como ponderam o contacto com elas. Apesar da participação muito

reduzida, a verdade é que se verifica alguma intolerância para com a diferença, o que pode justificar algumas conceções dos alunos. Apenas as culturas nórdica e escocesa são amplamente apreciadas pelos familiares, sendo a primeira a que também mais agrada aos alunos. Pela análise dos questionários também se percebe que o conhecimento que os familiares têm sobre outras culturas é muito reduzido, surgindo sempre exemplos similares ou associações como um país/ uma cultura. A falta de curiosidade e o receio demonstrados inicialmente pelos alunos em relação à diversidade cultural pode também advir do etnocentrismo evidenciado pelos familiares, uma vez que quase 25% destes últimos afirmou não lhe agradar a ideia de conhecer e contactar com outras culturas.

O objetivo 2, por sua vez, consistia na identificação das conceções prévias dos alunos relativamente a diferentes culturas. Para tal contribuiu quer o questionário inicial realizado aos alunos quer a sessão 0 que foi construída para este fim. Os alunos possuíam, de facto, muitos estereótipos e preconceitos que foram identificados e trabalhados. Naturalmente, num estudo desta dimensão não foi possível estudar todas as conceções identificadas, mas procurou-se fazer um trabalho mais denso naquelas em que a intolerância e o desrespeito eram mais evidentes, como aconteceu com a cultura das mulheres girafa. Este objetivo permitiu atribuir sentido a todo o projeto que se desenhou de seguida, uma vez que foi a partir da identificação dos estereótipos e preconceitos que foram desenhadas as sessões e que se conseguiram traçar possibilidades de resposta à questão-problema.

Outra preocupação foi o desenvolvimento, em todas as sessões, de trabalhos em grupo, o que originou interações entre os alunos muito produtivas e ricas. De facto, o trabalho em grupo potencia a educação intercultural. Na sessão 0, no momento de diálogo e debate sobre as imagens e outras informações culturais, os alunos partilharam opiniões e refletiram. Na sessão 1, a exploração do vídeo em grande grupo, a construção de uma definição para a palavra cultura, os trabalhos de grupo sobre a cultura portuguesa, foram momentos que deram origem a divergências que promoveram a reflexão sobre as temáticas da interculturalidade. Na sessão 2, o preenchimento da Banda Desenhada em pares provocou também discussões em torno de opiniões diferentes, assim como o momento seguinte de exploração do *PowerPoint*. Na sessão 3, a comunicação ocupou, mais uma vez, um lugar central,

principalmente no momento de preenchimento do Diagrama de Venn. Também nas sessões 4 e 5 se proporcionaram reflexões em torno da temática da educação intercultural, principalmente nos momentos de exploração da história. Assim, experimentaram-se diversificadas formas de trabalho em grupo, tendo todas elas em comum o mesmo objetivo: a promoção do diálogo, através da partilha de opiniões, da escuta e da reflexão. Neste contexto, um trabalho mais individualizado não conseguiria resultados tão significativos por não permitir a comunicação e o confronto com opiniões diferentes.

Por fim, o último objetivo, este de cariz mais didático, visava o desenvolvimento da capacidade de aceitação intercultural dos alunos. As evidências são conclusivas e a análise do percurso dos alunos é clara. De facto, em todas as sessões procurou-se, de uma forma mais específica ou de uma forma mais generalizada, promover o conhecimento de diferentes culturas, acreditando-se que a compreensão é essencial para o respeito. Os alunos, que inicialmente se mostraram muito reticentes ao contacto com diferentes culturas, foram, ao longo das sessões, abrindo horizontes e perspetivando outras formas de ver o outro. Aquilo que no início era desprezo foi-se transformando em pena ou curiosidade e, posteriormente, em compreensão e agrado. Também os questionários inicial e final permitem concluir que o respeito pela diversidade cultural e, conseqüentemente, a capacidade de aceitação do outro diferente do eu, foram competências desenvolvidas com sucesso, tendo em conta o número reduzido de intervenções que foram realizadas. No entanto, sendo este um trabalho complexo e permanente certamente tem potencial para continuar a ser explorado através do desenvolvimento de futuros projetos.

Todas estas conclusões vão também ao encontro da questão-problema, que bebe das considerações retiradas de cada um dos objetivos. Assim, acredita-se que é possível promover a educação intercultural, isto é, o conhecimento e o respeito pelo outro. Acredita-se que é possível mesmo tendo estereótipos e preconceitos em relação à diferença e mesmo que esses já estejam bem cimentados pelo contacto com os mais próximos que têm as mesmas concepções. Acredita-se, ainda, que esta desconstrução pode ser simplificada e ter mais impacto se forem tidos em conta os estereótipos e preconceitos dos alunos e se a partir deles se promoverem diálogos, interações e reflexões, tendo, para tal, o trabalho em grupo extrema importância.

Naturalmente, esta não é uma resposta fixa e fechada que dê por terminado este projeto de investigação, será antes o desbravar de um trilho que pode ser continuado por outros e complementado com outras perspetivas. De ressaltar que num trabalho intercultural tem de existir sempre um mediador entre o aprendiz e a cultura a conhecer que, neste caso, foi a professora. Seria interessante dar continuidade a este projeto procurando que o mediador fosse um elemento da cultura a conhecer. Também como sugestão fica a possibilidade de contactar diretamente com costumes e tradições de culturas mais próximas, através de, por exemplo, uma visita a um acampamento cigano ou a um restaurante de comida chinesa.

Recorrendo ao programa da unidade curricular de Projeto, no âmbito da qual foi criado o presente trabalho, foram desenvolvidas as competências perspetivadas, tendo sido concebido um projeto relevante e adequado, numa perspetiva de crescimento não só profissional, mas também pessoal e social. A conceção, o desenvolvimento e a avaliação deste projeto permitiram a experimentação de uma nova forma de trabalhar em educação, um trabalho mais significativo, que procura a promoção de aprendizagens através da deteção e resolução de problemas reais.

Por tudo isto, tendo em conta o trabalho de investigação desenvolvido, e balançando as suas potencialidades e limitações, considera-se, a par de Américo Peres, que “vale a pena desenvolver projetos interculturais contextualizados que plasmem a unidade/ diversidade e respeitem a pessoa humana” (2000, p. 53).

## **REFLEXÕES E CONCLUSÕES FINAIS**

Ser professora sempre foi um sonho, o sonho de ensinar, o sonho de ver os outros aprender, um sonho que foi crescendo e que se estendeu até aqui, um sonho que se redimensionou com este percurso de formação. Aproveitar ao máximo esta oportunidade nem sempre foi fácil mas a verdade é que se procuraram desenvolver saberes e competências numa perspetiva reflexiva e investigativa, de construção da autonomia científica, curricular, didática e pedagógica.

Neste último capítulo, começa-se por destacar a importância de cada uma das componentes da unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio para uma formação completa e rigorosa. Na verdade, a Prática Educativa foi a dimensão onde mais aprendizagens se realizaram, quer ao nível da planificação, implementação e avaliação da ação pedagógica, quer ao nível da intervenção em projetos de turma e de escola. Foi no contacto direto com os contextos educativos, proporcionado pela prática pedagógica, que se explorou uma atitude reflexiva e colaborativa comprometida com a mudança e a melhoria das práticas, através do aprofundamento dos problemas reais e da sua transformação em potencialidades. A experiência tanto no 1º como no 2º ciclos do Ensino Básico permitiu alargar perspetivas e horizontes, através do conhecimento de novas realidades e do questionamento constante sobre aquilo que se pode fazer, como se deve fazer e para que se vai fazer. Deste modo, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, trilhou-se e seguiu-se um percurso de reflexividade e de construção da profissionalidade que vai ao encontro do que Alonso e Roldão (2005) referem: um saber edificado nos contextos educativos, resultante da sua interpretação em comparação com referenciais teóricos. Neste processo complexo e demorado, o conhecimento é, então, construído a partir da sala de aula e das vivências com os alunos.

Por sua vez, o Relatório de Estágio, mais do que uma mera organização e redação daquilo que foi a prática pedagógica, contempla o confronto dos pressupostos teóricos com a sua aplicação na prática, a análise e reflexão das opções tomadas e dos processos educativos desenvolvidos e uma visão

autocrítica, reflexiva e indagadora de toda a formação. Este é, portanto, um documento exemplar de uma aprendizagem que tem por base o questionamento e a interação entre a formação académica e a profissional, entre a teoria e a prática, com vista à melhoria da ação docente e ao desenvolvimento profissional.

Para se refletir de forma clara e consciente acerca de todo o processo importa recuperar os objetivos e finalidades lançados no primeiro capítulo deste documento e explicar cada um deles.

Uma dimensão formativa predominante e à qual se deve dar destaque é a do conhecimento teórico e prático, surgindo, de imediato, a questão colocada por Coutinho *et al.*: “[...] as teorias nascem para explicar as práticas ou, pelo contrário, as práticas adquirem a suprema capacidade de gerar teorias?” (2009, p. 356). Na verdade, a formação iniciou-se com um carácter predominantemente teórico, através do qual se conheceram e aprofundaram quadros conceituais, científicos, pedagógicos e didáticos, que foram mobilizados, naturalmente, na planificação da prática. Numa fase posterior de ação e reflexão, existiram momentos em que se adequaram ou atualizaram pressupostos teóricos através de experiências práticas, teorizando-se a prática a partir de vivências educativas e da reflexão sobre as mesmas. Ser professor é isto mesmo, implica a construção da própria ação e não a limitação às soluções que já existem, que foram estudadas por outros e que podem não responder às reais necessidades dos contextos e dos sujeitos da aprendizagem ou aos problemas e dilemas que surgem no decorrer da prática pedagógica (Sá-Chaves, 2005). Deste modo, a teoria não é entendida quando desintegrada da ação, devendo antes iluminá-la e orientá-la, num processo complexo e dinâmico, capaz de transformar a realidade educativa.

Outra preocupação sempre presente foi a promoção de práticas refletidas e intencionais, capazes de proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem rico e com sentido. Para tal, a planificação assumiu papel fulcral, tendo sido realizada sempre de forma fundamentada, quer a nível científico, quer a nível pedagógico e didático. Para tal, os conteúdos a abordar eram selecionados de forma lógica, seguindo, na maioria das vezes, o trabalho que estava a ser desenvolvido pelo professor cooperante, de forma a estabelecer articulação com os conteúdos abordados anteriormente e, sempre que possível, recuperando conteúdos trabalhados em anos anteriores. Durante

a planificação, houve o cuidado de adequar as propostas de trabalho às turmas, pelo que se procurou utilizar estratégias e recursos diversificados e criativos, que se aproximassem da realidade dos alunos e que tivessem em conta os seus gostos e interesses. Importa também ressaltar a dimensão colaborativa da planificação, sempre realizada com o par pedagógico e muitas vezes discutida com os professores cooperantes e com os supervisores institucionais, de forma a permitir um processo de aprendizagem reflexivo e partilhado, que poderia dar origem a reformulações. Neste âmbito, importa referir que os momentos de reflexão em torno das planificações com todos os intervenientes foram oportunidades de aprendizagem únicas e com sentido, que se refletiram num crescimento profissional.

Planificar exige, por si só, um exercício reflexivo, exercício esse que se estende a toda a prática, sendo, por esse motivo, identificado como um objetivo. De facto, a reflexão foi transversal a toda a ação planificada e desenvolvida, uma vez que os diferentes contextos e cada um dos alunos levou consigo para a sala de aula problemas e incertezas que representaram “inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358). A propósito da relevância das abordagens reflexivas e investigativas para a construção do perfil docente, foram já mencionadas as diferentes dimensões da reflexão propostas por Schön, nomeadamente reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, todas elas imprescindíveis para a construção de um professor investigador das suas próprias práticas e, por esse motivo, todas elas presentes na prática pedagógica. Considera-se que este carácter reflexivo conseguiu ser mais intenso quanto mais participado foi, tendo conduzido a práticas sustentadas e autênticas.

Também como objetivo pode ler-se a realização de projetos de intervenção junto das turmas e da comunidade escolar, o que foi uma realidade, ainda que mais veemente no 2º ciclo do Ensino Básico do que no 1º. Na verdade, no 1º ciclo foi mais visível uma colaboração nos projetos já existentes na escola, fazendo-se sugestões e participando na sua dinamização, enquanto no 2º ciclo o envolvimento foi muito mais produtivo, tendo-se concebido e desenvolvido projetos para cada uma das turmas, para a escola e para a comunidade, desde uns mais simples, destinados apenas a um grupo de alunos, a projetos mais abrangentes que incluíam a comunidade educativa e as famílias dos estudantes. Esta é uma dimensão do trabalho docente que não foi

desvalorizada, tendo possibilitado um envolvimento total nos contextos educativos através do contacto com os diferentes intervenientes do mesmo.

Todos estes objetivos concorrem para um último: a co construção de um perfil docente completo, que evolui e melhora as suas práticas na partilha e no diálogo com os outros. De facto, ao longo de todo o processo de formação, adotou-se uma metodologia colaborativa, capaz de transformar cada um dos intervenientes, na medida que estes se tornaram mais críticos e reflexivos, mas também o ato educativo. A profissão docente é uma profissão colaborativa, uma profissão que ganha muito com a partilha de saberes e de experiências, uma profissão que exige o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e exemplaridade para as quais o trabalho colaborativo pode contribuir. Neste sentido, importa realçar o trabalho desenvolvido com o par pedagógico, um trabalho sério e enriquecido com o contributo de duas vozes para a tomada de decisões e para a redefinição de objetivos e estratégias.

Também os professores cooperantes e os supervisores institucionais assumiram um papel interventivo, colaborando e participando quer na elaboração das planificações quer nos momentos de reflexão, de modo a ajudar a perceber o que funcionou, o que deveria ser mudado e o que poderia ser mais explorado. Este envolvimento e implicação na aprendizagem por parte de todos reforçou a valorização de atitudes críticas e reflexivas na construção da profissionalidade, numa perspetiva metacognitiva e ecológica, que abrange, por um lado, o conhecimento científico e curricular e, por outro, o conhecimento de si próprio e das relações interpessoais (Sá-Chaves, 2005). Assim, os supervisores, entendidos como professores mais experientes e com saberes mais sólidos, auxiliaram no conhecimento de nós próprios enquanto professores e regularam o desenvolvimento de boas práticas, através dos seus *feedbacks*. Portanto, acredita-se que

a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### BIBLIOGRAFIA

- Abelha, M. C. L. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aikenhead, G. (1992). The integration of STS into science education. *Theory into Practice*, 31(1), p. 27-35.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amorim, L. (2001). *Intercultural Learning. A few awareness tips for US and European Fellows & Host Community Foundations*. Washington D. C.: European Foundation Centre.

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barata, C., Ferreira, J. & Morgado, J. (2011). Impacto das políticas educativas e curriculares na construção das práticas inclusivas. In Centro de Investigação em Educação (ed.), *Avaliação das políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida* (34-47). Minho: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Barbosa, A. (2006). *Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas : um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. *Inovação*, 9 (1 e 2), 21-54.
- Barca, I. (2004). A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 13-21.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (43-55). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Cachapuz, A. P. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caraça, B. J. (1975). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora e Gradiva.
- Carraher, T., Carraher, D. & Schliemann, A. (1993). *Na vida Dez; Na escola Zero. Os contextos culturais da aprendizagem da Matemática*. São Paulo: Cortez.
- Castro, J. (2007). Perspectivas de alunos do Ensino Secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *Currículo sem Fronteiras*, 7, (1), 28-73.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Collazos, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro*, 1 (2), 223-234.
- Cosme, A. (2008). *A redefinição do trabalho docente: reflexão breve em torno da organização escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, 22, 62-82.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Craveiro, C. (2004). *A observação e o registo educacional. Um tópico para a formação reflexiva no âmbito da supervisão*. Porto: Saber e Educar – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EB1 e o jardim-de-infância: práticas docentes*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

D'Hainaut, L. (1980). *Educação dos Fins aos Objectivos*. Coimbra: Almedina.

Dias, C., Evaristo, A., Gomes, S., Marques, C., Sá, S. & Sérgio, P. (2010). “Mar de línguas e culturas” – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade língüística e cultural no 1º Ciclo do Ensino Básico. In A. Andrade & A. Pinho (orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (65-79). Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Dias, P. & Solé, G. (2011). As metas de aprendizagem e a educação histórica: contributos para uma educação histórica de qualidade na era da globalização. In I. Barca (org.), *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (65-109). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duque, A., Mariz, B. & Fernandes, D. (2009). *Guia Nova Matemática – 1º ano*. Porto: Porto Editora.

Essomba, M. À. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Estêvão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições ASA.

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

- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Maia: Areal Editores.
- Estrela, M. & Caetano, A. (2012). *Reflexões sobre a formação ética inicial de professores*. Acedido maio 29, 2015, em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/1532/1223>.
- Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Fernandes, D. (2006). *Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Fernandes, D. (2000). *Aprender matemática com calculadora e folha de cálculo*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Carvalho, J. & Duarte, P. (2015). Redes multiplicativas e soletos: Aprendizagens matemáticas com sentido. In *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (264-280). Évora: APM.
- Ferraz, A. (2014). *Ser professor: ontem, hoje e amanhã*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Porto, Porto, Portugal.
- Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard & M. Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* (275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando com TIC. In X. Fernández, X. Rodríguez & D. Gonçalves (coord.), *III Encontro*

*Internacional – Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento Local* (91-97).  
Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao serviço da educação: práticas com TIC no 1.º ciclo do ensino Básico. In P. Dias, F. Varela, S. Bento, A. Osório & A. Ramos (orgs.), *O digital e o currículo, VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (715-726). Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (71-91). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Guerra, P. (2002). Contextos de vivência no bairro do Cerco do Porto: Cenários de pertenças, de afectividades e de simbologias. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção – Atelier: Exclusões*, Porto, maio 2004 (57-70).

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, (1), 88-93.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001). Metodologia de projecto – um projeto de mudança?. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos (orgs.), *Trabalho de Projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas* (75-82). Porto: Edições Afrontamento.

- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2004). *Aprender e ensinar física*. Fundação Calouste Gulbenkian: FCT.
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., Pinto, A., Santos, C., Viegas, C., Saraiva, E. & Branco, J. (2009a). *Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem de ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação* (1 de 5). Vila Real: UTAD.
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., Pinto, A., Santos, C., Viegas, C., Saraiva, E. & Branco, J. (2009b). *Como potenciar a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação* (3 de 5). Vila Real: UTAD.
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., Pinto, A., Santos, C., Viegas, C., Saraiva, E. & Branco, J. (2009c). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula – Ferramenta de ajuda à mediação* (5 de 5). Vila Real: UTAD.
- Marreiros, A., Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, X (2), 99-112.
- 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*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, J. (1986). *Didática geral*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martins, M. & Sá, C. (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) educar*, (13), 235-246.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições Asa.

- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório. *Revista portuguesa de Educação*, 26 (2), 111-138.
- Moreira, J. (2001). Ensinar História, hoje. *HISTÓRIA*, 2, (III), 33-39.
- Moreira, Y. (2006). *Começar... - Ciências Físico-Químicas no primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- National Council of Teachers of Mathematics (2001). *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar*. Coleção de Adendas. Anos de Escolaridade 5-8. Lisboa: APM.
- OECD/PISA (2012). *PISA 2015 Item Submission Guidelines: Scientific Literacy*. Acedido dezembro 18, 2015, em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Submission-Guidelines-Science.pdf>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (29-42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural. Teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Peres, A. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*. Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

- Ponte, J. P. (2006). *Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão Curricular em Matemática*. Lisboa: Grupo de Investigação DIFMAT, Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (1994). O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12 e 20.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Porto, Edições Asa.
- Potts, J. (1979). *Leitura e Leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Prates, M. L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: revista de educação*, 2 (1), 20-36.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- 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* (43-57). Porto: Areal Editores.

- Ribeiro, D. (2006). *A investigação ação na formação de supervisores: um estudo no contexto da educação de infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, M. (1990). *Mudança conceptual na sala de aula. Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, M. (1996). Profissionalidade. *Rumos*, 9, 15.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). O professor como investigador: leitura crítica de investigações em educação matemática. In *Atas da Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, Vila Real (29-55).
- Sá-Chaves, I., (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

- Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo*, 8, 61-73.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, A. H., (1979). *A Motivação na Escola Activa*. Madeira: Didáctica Editora.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I. (2011). *A educação em Ciências com orientações CTS*. Porto: Areal Editores.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador* (3ª ed., Vol. 19). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2002). El curriculum en la educación escolar. *Psychology Press*, 47-371.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República, n.º 15 – I Série A.  
Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201 – I Série A.  
Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201 – I Série A.  
Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República, n.º 60 – I Série A.  
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º38 – 1ª série.  
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de junho. Diário da República, n.º120 – 1ª série. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, n.º 129 – 1.ª série.  
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º146/2013 de 22 de outubro. Diário da República, n.º204 – 1.ª série.  
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º92 – 1ª série. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Despacho n.º 7856/2010 de 4 de maio. Diário da República, n.º86 – 2ª Série. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237 – 1.ª série. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República, n.º 217 – I Série A. Lisboa:  
Ministério da Educação.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 166 – I Série A. Lisboa:  
Ministério da Educação.

## DOCUMENTAÇÃO REGULADORA DA PRÁTICA EDUCATIVA

Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J. & Rebelo, H. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Escola Básica e Secundária do Cerco (2013). *Projeto Educativo*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Acedido maio, 2015, em [http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos\\_2013\\_1014/documentos\\_essenciais/pea.pdf](http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/pea.pdf)

Escola EB1/JI do Falcão (2014/2015). *Plano de Atividades de Turma*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco.

- Escola Básica e Secundária do Cerco (2014/2015). *Plano de Atividades de turma*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco.
- Escola Básica e Secundária do Cerco (2012). *Plano de Melhoria*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Acedido maio, 2015, em [http://aecerco.pt/images/stories/documentos\\_2013\\_1014/documentos\\_essenciais/Plano%20de%20Melhoria%20AEC%202013-2017.pdf](http://aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/Plano%20de%20Melhoria%20AEC%202013-2017.pdf)
- Escola Básica e Secundária do Cerco (2013/2014). *Regulamento interno*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Acedido maio, 2015, em <https://docs.google.com/file/d/0B3lTVFoELiCZNU1fUmIzaWowVTQ/edit>
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. (2011). *Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, D. (2015). *Programa da Unidade Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Programa de Estudo do Meio - 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Programa de Ciências Naturais - 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização curricular e programas. Programa de História e Geografia de Portugal - 2.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2014). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal - 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.



# Anexos



## Anexo 1 – Grelha de observação do 1º CEB: 3ºA

**Observadores:** Adriana Ferreira e Bárbara Almeida

**Instituição:** E B do Falcão – Agrupamento de Escolas do Cerco

**Professor Cooperante:** Nuno Barrigão

**Turma:** 3.º A

### Grelha de observação do contexto escolar

A presente grelha de observação tem como intuito conhecer e compreender a organização, estrutura e funcionamento da realidade educativa, em que o par pedagógico está inserida. Este conhecimento pretende envolver, para além da sala de aula, aspetos exteriores à mesma, possibilitando uma posterior análise reflexiva, por parte das estagiárias, com o propósito de atuar no contexto de uma forma adequada e adaptada.

<b>Caracterização da turma</b>			
Qual o número de alunos da turma?		23 alunos	
Quais as idades dos alunos?		8 e 9 anos de idade	
Qual é o número de raparigas da turma?	8	Qual é o número de rapazes da turma?	15
Qual o número de alunos com necessidades educativas especiais? Quais as suas patologias? Possuem professor especializado?		Não existem alunos com necessidades educativas especiais, existindo, contudo, dois alunos com acompanhamento psicológico por défice de atenção e concentração.	
Quantos alunos não apresentam a Língua Portuguesa como língua materna?		Nenhum	
Todos os alunos frequentaram a educação Pré-Escolar?		Sim	
<b>Espaço físico da sala de aula</b>			
Qual a localização da sala de aula?		A sala localiza-se no rés do chão	
O espaço apresenta requisitos de higiene e de segurança?		Sim.	

Qual é a disposição do espaço?	Disposição das mesas de forma tradicional, em filas, os alunos dois a dois		
O espaço é ventilado?	Sim, normalmente através das janelas que comunicam com o interior da escola		
Qual o tipo de luminosidade que apresenta?	Apresenta muita luz natural, uma parede só com janelas. Também tem luz artificial.	É adequada e suficiente às condições do espaço?	Sim
Possui sistema de aquecimento?	Sim, tem aquecedores que são ligados no inverno.		
Possui sistema de refrigeração?	Não		
Qual o tipo de quadro que a sala possui?	A sala possui quadro interativo e um quadro branco.		
Existe algum espaço para expor os trabalhos realizados pelos alunos?	Sim, existem vários <i>placards</i> .	Se sim, o mesmo é suficiente e está estrategicamente localizado?	É suficiente e estão localizados em três das quatro paredes da sala.
O espaço possui recipientes para a reciclagem e para a reutilização dos materiais?	Não, tem apenas um caixote do lixo onde são colocados todos os resíduos.		
O espaço é adequado ao número de alunos?	Sim, é uma sala ampla.		
Existem registos/trabalhos expostos nas paredes da sala?	Existem vários trabalhos a ocupar a totalidade dos placards destinados à sua exposição. Os trabalhos são substituídos por outros na ausência de espaço.		
O mobiliário é adequado para os alunos?	Sim, as mesas e cadeiras têm um tamanho adequado.		
Os armários são acessíveis aos alunos? Conferem-lhes autonomia?	Os armários são acessíveis aos alunos, mas normalmente é o professor que retira de lá os materiais, não lhes conferindo autonomia.		
Os alunos têm a possibilidade de guardar os seus bens materiais?	Alguns matérias são guardados pelos alunos, no seu estojo pessoal, outros são guardados nas suas caixas individuais e os materiais menos utilizados (por exemplo, cola) são guardados no armário e, apesar de estarem identificados, os alunos utilizam-nos indistintamente.		
Existe acesso direto ao espaço exterior?	Sim, uma das paredes possui apenas janelas com acesso para o exterior.		

### Organização do tempo e rotinas

Entrada	Horário/duração	Tarefas realizadas	Intervenientes	Níveis de autonomia
---------	-----------------	--------------------	----------------	---------------------

	9h00m		Ouvir o orelhudo, escrever a data no quadro branco e tratar de assuntos de orientação educativa.		Professor e crianças	As crianças retiram os seus materiais da mochila e organizam a sua mesa sozinhas?		Sim
Intervalos/lanches	Horário/duração	Intervenientes	As crianças trazem o lanche de casa?	Qual a tipologia do lanche?	Níveis de autonomia		Higiene pessoal	As crianças separam o lixo proveniente do lanche?
	10h30m – 11h00m	Crianças e assistentes operacionais	O lanche da manhã é trazido pelas crianças de casa. Ao final do dia a escola oferece um lanche que pode ser uma peça de fruta, um pacote de bolacha Maria e um pacote de leite ou um pão e um sumo.		As crianças vão por iniciativa própria à casa de banho?	Sim, normalmente pedem autorização ao professor que consente sempre.	As crianças têm acesso a papel higiénico na sala de aula e normalmente lavam as mãos.	Não, o lixo é todo colocado no mesmo recipiente.
	12h30m – 14h00m	Crianças e assistentes operacionais	Almoço disponibilizado pela escola e constituído por sopa, pão, prato e sobremesa. Alguns		As crianças são capazes de gerir o tempo que têm para	Tempo gerido pelas assistentes operacionais, para dar lugar a outras		

			alunos vão almoçar a casa.	almoçar?	crianças.		
Saídas	Horário/duração	Tarefas realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia	
	16h00m	Preenchimento do quadro individual do comportamento em grande grupo.		Professor e crianças		As crianças arrumam os seus materiais autonomamente e preparam-se para sair, mas só o fazem com a autorização do professor.	
<b>Ambiente educativo na sala de aula</b>							
Quais as metodologias de trabalho utilizadas pelo professor?			Correção de trabalhos de casa em grande grupo; leitura do manual; avaliação da leitura, realização de exercícios didáticos no quadro interativo; realização de trabalhos individuais e correção individualizada.				
As estratégias utilizadas são adequadas às diferentes características dos alunos?			Sim, o professor adequa a sua ação de acordo com os alunos.				
É tida em conta a diferenciação pedagógica nas diversas atividades?			Nem sempre. Por vezes existe esse cuidado, mas na maioria das vezes as atividades são as mesmas para todos os alunos.				
Verifica-se uma reflexão na ação relativa ao reajustamento das estratégias utilizadas pelos professores?			Sim. Por variadas vezes o professor redefine a sua atuação, alterando estratégias e recursos.				
Está patente a articulação dos conteúdos entre as diferentes disciplinas?			Pouco. Por vezes são articuladas algumas temáticas, mas nota-se que não é uma preocupação primordial na atuação do professor.				
Os alunos entrem ajudam-se na realização das tarefas?			Sim, a maioria dos alunos é capaz de ajudar o colega do lado. No entanto, só o fazem quando o professor o autoriza.				
O trabalho realizado entre os alunos é caracteristicamente colaborativo?			Não, apenas em trabalhos de grupo, mas como estes ocorrem raramente, a maioria dos alunos não sabe trabalhar em grupo e colaborar.				
As regras da sala de aula são respeitadas pelos alunos?			Sim, apesar de existirem três elementos mais perturbadores, capazes de criar conflitos e agitação.				
Como é avaliado o comportamento dos alunos?			Existem grelhas de comportamento individuais e existe um quadro do comportamento num placard que é preenchido sempre que um aluno tem um comportamento desadequado.				

<b>Organização do grupo de alunos</b>	
A organização da sala foi feita em função das necessidades dos alunos?	Existe a preocupação de colocar os alunos com dificuldades de visão ou de concentração mais à frente.
A disposição dos alunos na sala permite o trabalho colaborativo entre estes?	Só a pares.
Qual o critério de organização e distribuição dos alunos na sala de aula?	Os alunos são organizados pelo professor e a planta é alterada pelo menos uma vez por período, para diversificar as relações os mesmos.
Os alunos podem circular, autonomamente, na sala de aula?	Sim, levantam-se sem pedir autorização para ir ao lixo ou para lavar as mãos, por exemplo.
A organização dos alunos é flexível de acordo com o tipo de trabalho desenvolvido?	Sim, mas raramente se assistiu à alteração da organização do grupo por se desenvolver um tipo de trabalho diferente.
<b>Interação entre os diversos intervenientes</b>	
<b>Alunos-professores/professores-alunos</b>	
A relação entre os alunos e os professores é de proximidade? Em caso afirmativo, esta relação não influencia o nível de exigência?	A relação é de confiança e de proximidade, o professor é, para alguns alunos, um exemplo. Esta relação não interfere na exigência e rigor do processo de ensino e de aprendizagem.
Os alunos demonstram iniciativa própria na participação? E o professor estimula e reforça a participação de todos os alunos?	Sim, a maioria dos alunos é interessada e participa por iniciativa própria. O professor procura que todos os alunos participem.
O professor demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagens de todos os alunos, atendendo às suas diferenças individuais?	Sim, o professor estimula cada um dos alunos a dar o seu melhor, incentivando-os e motivando-os a alcançar o sucesso.
Os alunos procuram o professor em situações de conflito? Por sua vez, o professor gere com flexibilidade essas mesmas situações?	Normalmente os conflitos são resolvidos em sala de aula, mesmo que ocorram no intervalo. Os alunos procuram o professor para explicar o sucedido e este após compreender a situação gere da melhor forma, procurando sempre apaziguar e resolver.
<b>Professor titular-Encarregados de Educação/Encarregados de Educação-Professor titular</b>	
A relação entre os dois intervenientes evidencia	Depende. Existem mais preocupados e que confiam no professor e que procuram que ele

confiança relativamente aos alunos?	auxilie nos seus filhos nesta fase de desenvolvimento e existem outros mais desinteressados, com os quais o professor tem de insistir para se envolverem na educação dos filhos.
Existe comunicação frequente de ambas as partes?	Com os pais mais interessados sim, com outros apenas nas reuniões de avaliação de final de período.
Existe uma dinâmica de interajuda, na resolução de constrangimentos de estruturas pessoais, sociais e cognitivas dos alunos, por parte de ambos os intervenientes?	Sim. O professor colabora com os pais de acordo com as suas necessidades. Para um dos alunos, preenche relatórios para entrega ao psicólogo.
<b>Aluno-aluno</b>	
Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	Sim, existem alguns mais tímidos, mas todos eles capazes de expressar o que sentem.
Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	Sim, normalmente preocupam-se uns com os outros e ajudam-se sempre que necessário.
Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	Sim.
Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?	Por vezes ainda revelam dificuldades na resolução dos problemas de forma autónoma, recorrendo ao professor para o fazer.
Os alunos partilham voluntariamente os objetos?	Sim, eles emprestam material uns aos outros.
Os alunos apoiam-se na resolução de problemas?	Sim.
Os alunos interagem com os alunos das outras salas?	Sim, têm amigos de outras turmas e de outras idades e interagem com eles nos intervalos.
<b>Alunos-Assistentes operacionais/assistentes operacionais-alunos</b>	
Os alunos revelam confiança nos assistentes operacionais?	Sim, na ausência do professor é na assistente operacional que eles procuram auxílio se necessitarem.
Em caso de acidente ou de outro problema os assistentes operacionais mostram-se disponíveis e	Sim, cuidam sempre dos problemas das crianças e em caso de acidente resolvem a situação.

atenciosos?						
Existe uma relação de respeito mútuo?		Sim.				
<b>Projetos em curso/desenvolvimento</b>						
Designação	Objetivos	Áreas disciplinares	Quem envolve?	Tem por base as necessidades dos alunos e das famílias?	Tem em conta a motivação dos alunos, a sua autonomia e iniciativa?	É flexível e contínuo?
Saúde oral e mundo a sorrir	Administração tópica de flúor e lavagem diária dos dentes	Estudo do Meio	Crianças	Sim	Sim, os alunos têm autonomia na lavagem dos dentes.	Sim
Crescer a ler	Visita semanal à biblioteca para assistir à leitura de uma história	Português	Crianças e professora bibliotecária	Sim	Os alunos gostam muito desta atividade	Sim
Os pequenos Einsteins	Desenvolver o gosto pelo estudo experimental das Ciências Naturais	Ciências Naturais	Cientista e crianças	Sim	Sim	Sim
<b>Recreio</b>						
Quais são os espaços destinados à hora do recreio?		Um recreio e o polivalente.				
Esses locais apresentam condições de higiene e segurança? São abrigados?		São locais limpos e seguros, um deles ao ar livre e outro abrigado.				
O recreio possui materiais ou recursos? Em caso afirmativo, estes revelam-se suficientes, diversos, seguros e de fácil higienização?		O recreio é amplo e tem apenas uma árvore no centro. Não é utilizado na sua totalidade e não possui materiais nem recursos, apenas umas pinturas no chão.				

## Anexo 2 – Grelha de observação do 2º CEB: 5ºE

### Grelha de Observação do contexto escolar

**Observadores:** Adriana Ferreira e Bárbara Almeida

**Instituição:** Escola Básica e Secundária do Cerco

**Orientador Cooperante:** Bruno Rodrigues

**Turma:** 5º E

**Área curricular:** Português

**Objetivo Geral da Observação:** A presente grelha de observação tem como intuito conhecer e compreender a organização, estrutura e funcionamento da realidade educativa, em que o par pedagógico está inserido. Este conhecimento pretende envolver, para além da sala de aula, aspetos exteriores à mesma, possibilitando uma posterior análise reflexiva, por parte das professoras-estagiárias, com o propósito de atuar no contexto de uma forma adequada e adaptada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p><b>Caracterizar a turma</b> (n.º de alunos, idades, sexo, estudantes com N.E.E., outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos alunos constituem a turma?</li> <li>2. Qual é o n.º de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?</li> <li>3. Qual a idade dos estudantes?</li> <li>4. Existem estudantes com N.E.E? Quantos? Qual a tipologia das N.E.E. que apresentam?</li> <li>5. Existem estudantes cuja língua materna não é o Português?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Turma constituída por 17 alunos.</li> <li>2. 10 estudantes do sexo feminino e 7 do sexo masculino.</li> <li>3. Têm idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.</li> <li>4. Sim, um aluno. Não identificado.</li> <li>5. Não.</li> </ol>
<p><b>Conhecer a organização e caracterização da sala de aula</b> (estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação dos estudantes na sua organização e manutenção, outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Como estão dispostas as mesas do professor e dos estudantes na sala de aula? Esta organização mantém-se ao longo do ano ou adapta-se ao trabalho a realizar?</li> <li>7. A que distância se sentam os estudantes uns dos outros? Os estudantes estão agrupados de forma estratégica ou aleatória?</li> <li>8. O espaço é adequado ao número de estudantes, promovendo a autonomia dos mesmos?</li> <li>9. A organização do mobiliário revela segurança e respeito pelo bem-estar dos estudantes?</li> <li>10. Existe barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores?</li> <li>11. Existe iluminação natural?</li> <li>12. Existe boa circulação de ar?</li> <li>13. Existe acesso direto ao espaço exterior?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. As mesas estão orientadas para o quadro, distribuídas por filas. A mesa do professor está colocada do lado das janelas, junto ao quadro. Essa organização mantém-se ao longo do ano.</li> <li>7. Os estudantes sentam-se à distância permitida pela disposição das mesas, isto é, sentam-se ao lado do colega com quem partilham a mesa e afastados dos restantes. Estão sentados estrategicamente: o aluno com N.E.E. senta-se na fila da frente, os restantes alunos variam muito de lugar para incentivar novas relações entre os alunos.</li> <li>8. Não, a sala é muito pequena, permitindo pouca mobilidade e autonomia.</li> <li>9. A sala apenas contém mesas e cadeiras, mas estes móveis revelam segurança.</li> <li>10. Sim, na mudança de turno, alguns alunos de outras turmas fazem barulho no corredor que se</li> </ol>

	<p>14. Existe um ponto de água na sala?</p> <p>15. Qual o papel dos estudantes na organização da sala de aula? É flexível ao longo do ano?</p> <p>16. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos estudantes?</p> <p>17. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração?</p> <p>18. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?</p> <p>19. Qual o estado de conservação e limpeza da sala de aula?</p> <p>20. Existe casa de banho dentro da sala de aula?</p>	<p>ouve na sala. Não.</p> <p>11. Não porque os estores encontram-se sempre fechados para evitar distrações com o meio exterior.</p> <p>12. Não, as janelas e a porta encontram-se geralmente fechadas.</p> <p>13. Não.</p> <p>14. Não.</p> <p>15. Os estudantes não têm muita influência na organização da sala. A troca de lugares é realizada por decisão da diretora de turma. Sim, depende dos professores das diferentes áreas do saber.</p> <p>16. Não.</p> <p>17. Não.</p> <p>18. Não.</p> <p>19. Bom estado de conservação e de limpeza.</p> <p>20. Não.</p>
<p><b>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de aula</b> (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para os estudantes, acessibilidade, outros aspetos).</p>	<p>21. Quais os materiais existentes na sala de aula (relógio, ecoponto, recursos informáticos, outros)?</p> <p>22. Qual o estado de conservação e de atualização dos materiais? Qual o papel dos estudantes para a durabilidade dos mesmos?</p> <p>23. Os materiais existentes são estruturados, semiestruturados ou não estruturados?</p> <p>24. Os materiais disponíveis apresentam consciência ecológica?</p> <p>25. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber?</p> <p>26. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de estudantes?</p> <p>27. Os materiais são suficientemente motivadores para os estudantes, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?</p> <p>28. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?</p>	<p>21. Existe um computador, um projetor e caixote do lixo.</p> <p>22. Bom estado de conservação. Os estudantes revelam pouca consciência perante a importância de conservação dos materiais, mas o professor procura responsabilizá-los.</p> <p>23. Os materiais que o professor pretende tem de ser requisitados (livros principalmente). Esses materiais são, essencialmente, estruturados.</p> <p>24. A variedade de materiais é tão limitada, que não é possível responder a esta questão.</p> <p>25. Não.</p> <p>26. Não.</p> <p>27. Os estudantes demonstram pouca motivação.</p> <p>28. Nem sempre.</p>

<p><b>Conhecer a organização do tempo adotada na sala de aula</b> (distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades de ensino especial e extra-curriculares, participação dos estudantes na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)</p>	<p>29. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da turma?</p> <p>30. Qual a participação das estudantes na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?</p> <p>31. No caso de existir intervenção do(a) professor(a) de ensino especial, em que períodos de tempo exerce as suas funções? Quais os recursos e metodologias que utiliza?</p>	<p>29. Os alunos regem-se pelo horário, tendo aulas maioritariamente de manhã. No que diz respeito à disciplina de português, entram quando o professor abre a porta, retirando os materiais necessários da mochila. A escrita do sumário é realizada no início da aula.</p> <p>30. Por norma, não têm.</p> <p>31. Não existe.</p>
<p><b>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala de aula e respetivas funções</b> (professor(a), professor(a) de ensino especial, professor(es) das AEC's, outros)</p>	<p>32. Que profissionais exercem funções na sala de aula?</p> <p>33. Há quanto tempo o(a) diretor(a) de turma acompanha a turma?</p> <p>34. Qual o horário letivo dos professores da turma?</p>	<p>32. Apenas os professores.</p> <p>33. Desde o presente ano letivo.</p> <p>34. Os professores das diferentes áreas curriculares disciplinares têm horários diferentes entre si e que englobam diferentes turmas da instituição.</p>
<p><b>Caracterizar as metodologias utilizadas pelo(a) professor(a) na sala de aula</b> (postura, atitudes, estratégias e métodos adotados na prática pedagógica, outros aspetos)</p>	<p>35. Quem define as atividades a realizar na aula?</p> <p>36. O(a) professor(a) segue uma planificação flexível? O seu dia a dia é baseado na planificação ou no improvisado?</p> <p>37. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?</p> <p>38. O professor estimula a partilha e a colaboração? Apenas entre os estudantes da turma ou promove a interação com grupos exteriores à escola?</p> <p>39. Como é que o(a) professor(a) dá a palavra aos estudantes? Como regula essa participação?</p> <p>40. Tendo em conta a tipologia das tarefas como é que o(a) professor(a) organiza os estudantes?</p> <p>41. A quem é que o(a) professor(a) dirige as perguntas? Essa direção de perguntas é estratégica?</p>	<p>35. O professor embora, por vezes, ouça sugestões dos estudantes.</p> <p>36. Por norma, os professores não planeiam as suas aulas de forma pormenorizada, sendo baseadas no improvisado.</p> <p>37. As regras são definidas pelo agrupamento. Contudo os professores com os alunos podem criar regras próprias.</p> <p>38. Estimula a partilha de ideias e pensamentos, mas não incentiva a colaboração. Não se observou.</p> <p>39. O professor regula a participação dos estudantes dando a vez aos que colocam o dedo no ar e incentivando a participação dos que não o fazem frequentemente.</p> <p>40. Normalmente não há flexibilização na organização dos estudantes, mantendo-se sempre a mesma.</p> <p>41. O professor intercala perguntas dirigidas ao grupo</p>

	<p>42. Que tipo de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, de resposta aberta, de resposta fechada)?</p> <p>43. O(a) professor(a) dá tempo para os estudantes pensarem depois de fazer uma pergunta?</p> <p>44. Que tipo de <i>feedback</i> dá o(a) professor(a) às perguntas e respostas dos estudantes?</p> <p>45. O (a) professor(a) estimula a discussão e a investigação ou refere apenas aos conteúdos dos manuais escolares?</p> <p>46. Como é que o(a) professor(a) dá instruções?</p> <p>47. Como é que o(a) professor(a) estimula a discussão e a partilha de ideias?</p> <p>48. O(a) professor(a) utiliza um discurso adequado à faixa etária dos estudantes?</p> <p>49. O(a) professor(a) parte dos interesses e do quotidiano dos estudantes para abordar os conteúdos?</p> <p>50. O(a) professor(a) utiliza adequadamente os recursos disponíveis na sala de aula?</p> <p>51. O(a) professor(a) apresenta os conteúdos de forma clara e motivadora?</p> <p>52. O(a) professor(a) procede à consolidação dos conteúdos antes de passar a novas situações de aprendizagem?</p> <p>53. Quando necessário, o(a) professor(a) é capaz de adaptar as tarefas com vista a orientar ou aprofundar as aprendizagens dos estudantes?</p> <p>54. O(a) professor(a) sabe utilizar o melhor método tendo em conta os conteúdos a lecionar?</p> <p>55. O(a) professor(a) promove a autoavaliação dos estudantes?</p> <p>56. O(a) professor(a) utiliza instrumentos de avaliação adequados no sentido de avaliar o progresso dos estudantes?</p> <p>57. O(a) professor(a) promove a articulação entre as diferentes áreas do saber?</p> <p>58. O(a) professor(a) respeita o ritmo de aprendizagem</p>	<p>turma com perguntas colocadas a um aluno em particular.</p> <p>42. O professor varia o tipo de perguntas. No entanto, são mais recorrentes as questões de resposta fechada.</p> <p>43. Algum, nem sempre o suficiente.</p> <p>44. <i>Feedback</i> muito negativo, apelando aos aspetos menos conseguidos.</p> <p>45. Limita-se muito aos conteúdos e textos do manual escolar.</p> <p>46. Normalmente dá instruções orais para o grupo turma, e sempre que necessário escreve as tarefas no quadro.</p> <p>47. O professor estimula a partilha de ideias colocando questões aos alunos, dominando as discussões.</p> <p>48. Sim.</p> <p>49. Quando o professor identifica os interesses, sim.</p> <p>50. Os poucos recursos existentes são utilizados adequadamente.</p> <p>51. Apresenta de forma clara mas frequentemente desmotivadora.</p> <p>52. Sim, na sua maioria sínteses orais.</p> <p>53. Existe essa intenção.</p> <p>54. Por norma, o professor utiliza o método expositivo.</p> <p>55. Raramente, apenas no final de cada período.</p> <p>56. Não. Utiliza apenas as fichas de avaliação e os trabalhos realizados, não tomando em consideração a componente da oralidade e da leitura.</p> <p>57. Pouco.</p> <p>58. Sim, existe esse esforço.</p> <p>59. Existe essa preocupação.</p> <p>60. Sim.</p> <p>61. Sim.</p> <p>62. Sim.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>dos estudantes?</p> <p>59. Há diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades individuais dos estudantes?</p> <p>60. O(a) professor(a) escreve de forma clara, legível e organizada no quadro?</p> <p>61. O(a) professor(a) repete as informações mais complexas?</p> <p>62. O(a) professor(a) destaca os pontos mais importantes alterando o tom de voz?</p>	
<p><b>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala de aula</b> (estudante/estudante, professor(a) e estudante, outros aspetos. Registrar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).</p>	<p><b>Estudante/Estudante</b></p> <p>63. Como é que os estudantes interagem uns com os outros?</p> <p>64. Os estudantes demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?</p> <p>65. Os estudantes interagem autonomamente nas tarefas propostas pelo(a) professor(a), sendo estas em trabalho de pares/de grupo?</p> <p>66. Os estudantes apoiam-se mutuamente na resolução de problemas/conflitos?</p> <p><b>Professor(a)/Estudante</b></p> <p>67. O(a) professor(a) cria relações empáticas com os estudantes?</p> <p>68. O(a) professor(a) conhece e compreende a realidade socioeconómica do estudante?</p> <p>69. O(a) professor(a) conhece e utiliza o nome dos estudantes?</p> <p>70. O(a) professor(a) ouve atentamente todos os estudantes?</p> <p>71. Como é que os estudantes pedem ajuda ao(à) professor(a)?</p> <p>72. O(a) professor(a) e os estudantes são/estão entusiasmados?</p> <p>73. O humor entre o(a) professor(a) e os alunos é utilizado de forma apropriada?</p> <p>74. O(a) professor(a) permite que os estudantes ajudem na tomada de decisões acerca das tarefas e dos conteúdos da aula?</p>	<p>63. Na maior parte das vezes, os estudantes conversam uns com os outros sem autorização do professor.</p> <p>64. Sim, procuram ajudar o outro. Contudo, observaram-se dois grupos na turma, apoiando cada aluno o seu grupo.</p> <p>65. Não se observou trabalho de pares/grupo.</p> <p>66. Quando pertencem ao grupo, apoiam com manifestações evidentes.</p> <p>67. Com alguns alunos sim, tendo-se observado uma clara preferência do professor por determinados alunos.</p> <p>68. Sim, muito bem.</p> <p>69. Sim.</p> <p>70. Depende da pertinência do assunto.</p> <p>71. Os estudantes demonstram pouco interesse nesse aspeto.</p> <p>72. Não é visível em ambas as partes.</p> <p>73. Utilizado por parte do professor de uma forma irónica, que os alunos, na maioria das vezes, compreendiam,</p> <p>74. Não.</p> <p>75. Sim, frequentemente esta inferiorização atinge os mesmos alunos e recupera situações antigas para envergonhar o aluno.</p> <p>76. Os alunos procuram argumentar o seu ponto de vista, não lindando pacificamente com opiniões contrárias.</p>

	<p>75. O(a) professor(a) não inferioriza ou envergonha os estudantes?</p> <p>76. Como é que lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>77. Que tipos de perguntas fazem os estudantes ao(à) professor(a)? Com que frequência?</p> <p>78. Como é os estudantes reagem ao <i>feedback</i> do(a) professor(a)?</p>	<p>77. Normalmente fazem perguntas sobre os conteúdos e resolução de tarefas. Às vezes fazem perguntas sobre outros alunos do professor.</p> <p>78. Demonstram mal-estar quando o feedback é negativo e reagem com sorrisos quando é positivo.</p>
<p><b>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</b> (atividades e projetos em curso com a turma, envolvimento e grau de participação dos estudantes nas diferentes fases das atividades e projetos, outros aspetos)</p>	<p>79. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma?</p> <p>80. Qual a motivação dos estudantes para o envolvimento nesses projetos e atividades?</p> <p>81. Qual o grau de iniciativa e autonomia que os estudantes revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades?</p> <p>82. Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos estudantes?</p> <p>83. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do saber?</p> <p>84. Os estudantes têm um papel ativo nas atividades e projetos em curso?</p>	<p>79. O projeto sercool.</p> <p>80. Não manifestam muito interesse.</p> <p>81. É bastante limitado.</p> <p>82. Não, são iguais para todas as turmas da escola.</p> <p>83. Não.</p> <p>84. Os alunos limitam-se a participar com passividade.</p>
<p><b>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</b> (participação dos pais e encarregados de educação, colaboração com outras instituições)</p>	<p>85. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição?</p> <p>86. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo(a) professor(a)?</p> <p>87. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?</p>	<p>85. Sim, são participativos.</p> <p>86. Pelo professor (não era diretor de turma) em causa não se observou nenhuma.</p> <p>87. Sim, há interação com o Centro de Saúde e a Junta de Freguesia.</p>

## Anexo 3 – Grelha de observação do 2º CEB: 5ºH

### Grelha de Observação do contexto escolar

**Observadores:** Adriana Ferreira e Bárbara Almeida

**Instituição:** Escola Básica e Secundária do Cerco

**Orientador Cooperante:** Pedro Lopes

**Turma:** 5º H

**Área curricular:** Ciências Naturais

**Objetivo Geral da Observação:** A presente grelha de observação tem como intuito conhecer e compreender a organização, estrutura e funcionamento da realidade educativa, em que o par pedagógico está inserida. Este conhecimento pretende envolver, para além da sala de aula, aspetos exteriores à mesma, possibilitando uma posterior análise reflexiva, por parte das professoras-estagiárias, com o propósito de atuar no contexto de uma forma adequada e adaptada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p><b>Caracterizar a turma</b> (n.º de alunos, idades, sexo, estudantes com N.E.E., outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos alunos constituem a turma?</li> <li>2. Qual é o n.º de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?</li> <li>3. Qual a idade dos estudantes?</li> <li>4. Existem estudantes com N.E.E? Quantos? Qual a tipologia das N.E.E. que apresentam?</li> <li>5. Existem estudantes cuja língua materna não é o Português?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Turma constituída por 19 alunos.</li> <li>2. 6 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino.</li> <li>3. Têm idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.</li> <li>4. Sim, três alunos. Apresentam défice de atenção.</li> <li>5. Não.</li> </ol>
<p><b>Conhecer a organização e caracterização da sala de aula</b> (estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação dos estudantes na sua organização e manutenção, outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Como estão dispostas as mesas do professor e dos estudantes na sala de aula? Esta organização mantém-se ao longo do ano ou adapta-se ao trabalho a realizar?</li> <li>7. A que distância se sentam os estudantes uns dos outros? Os estudantes estão agrupados de forma estratégica ou aleatória?</li> <li>8. O espaço é adequado ao número de estudantes, promovendo a autonomia dos mesmos?</li> <li>9. A organização do mobiliário revela segurança e respeito pelo bem-estar dos estudantes?</li> <li>10. Existe barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores?</li> <li>11. Existe iluminação natural?</li> <li>12. Existe boa circulação de ar?</li> <li>13. Existe acesso direto ao</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. As mesas estão orientadas para o quadro, distribuídas por filas. A mesa do professor está colocada do lado das janelas, junto ao quadro. Essa organização mantém-se ao longo do ano.</li> <li>7. Os estudantes sentam-se à distância permitida pela disposição das mesas, isto é, sentam-se ao lado do colega com quem partilham a mesa e afastados dos restantes. Os estudantes mudam de lugar com frequência por vontade própria, não parecendo haver uma estratégia definida nesta organização.</li> <li>8. Sim, a sala é ampla, permitindo mobilidade e autonomia.</li> <li>9. A sala apenas contém mesas e cadeiras, mas estes móveis revelam segurança.</li> <li>10. Sim, na mudança de turno, alguns alunos de outras turmas fazem barulho no corredor que se</li> </ol>

	<p>espaço exterior?</p> <p>14. Existe um ponto de água na sala?</p> <p>15. Qual o papel dos estudantes na organização da sala de aula? É flexível ao longo do ano?</p> <p>16. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos estudantes?</p> <p>17. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração?</p> <p>18. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?</p> <p>19. Qual o estado de conservação e limpeza da sala de aula?</p> <p>20. Existe casa de banho dentro da sala de aula?</p>	<p>ouve na sala. Não.</p> <p>11. Não porque os estores encontram-se sempre fechados para evitar distrações com o meio exterior.</p> <p>12. Não, as janelas e a porta encontram-se geralmente fechadas.</p> <p>13. Não.</p> <p>14. Não.</p> <p>15. Os estudantes mudam de lugar quando assim o desejam. Se esta troca for prejudicial, por exemplo aumentar a distração entre os alunos, o professor intervém e decide uma nova organização.</p> <p>16. Não.</p> <p>17. Não.</p> <p>18. Não.</p> <p>19. Bom estado de conservação e de limpeza.</p> <p>20. Não.</p>
<p><b>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de aula</b> (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para os estudantes, acessibilidade, outros aspetos).</p>	<p>21. Quais os materiais existentes na sala de aula (relógio, ecoponto, recursos informáticos, outros)?</p> <p>22. Qual o estado de conservação e de atualização dos materiais? Qual o papel dos estudantes para a durabilidade dos mesmos?</p> <p>23. Os materiais existentes são estruturados, semiestruturados ou não estruturados?</p> <p>24. Os materiais disponíveis apresentam consciência ecológica?</p> <p>25. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber?</p> <p>26. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de estudantes?</p> <p>27. Os materiais são suficientemente motivadores para os estudantes, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?</p> <p>28. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?</p>	<p>21. Existe um computador, um projetor e caixote do lixo.</p> <p>22. Bom estado de conservação. Os estudantes revelam pouca consciência perante a importância de conservação dos materiais.</p> <p>23. Os materiais que o professor pretende têm de ser requisitados (materiais de laboratórios por exemplo). Esses materiais são, essencialmente, estruturados.</p> <p>24. Dos poucos materiais utilizados, estes apresentam consciência ecológica.</p> <p>25. Não.</p> <p>26. Não.</p> <p>27. Sim, os estudantes revelam interesse e motivação por novos materiais, ainda que possam ser simples e do quotidiano.</p> <p>28. Sim.</p>

<p><b>Conhecer a organização do tempo adotada na sala de aula</b> (distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades de ensino especial e extra-curriculares, participação dos estudantes na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)</p>	<p>29. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da turma?</p> <p>30. Qual a participação das estudantes na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?</p> <p>31. No caso de existir intervenção do(a) professor(a) de ensino especial, em que períodos de tempo exerce as suas funções? Quais os recursos e metodologias que utiliza?</p>	<p>29. Os alunos regem-se pelo horário da turma, tendo aulas maioritariamente de manhã. No que diz respeito à disciplina de Ciências Naturais, entram quando o professor abre a porta, retirando os materiais necessários da mochila. No final da aula, escrevem o sumário da mesma.</p> <p>30. Por norma, não têm.</p> <p>31. Não existe.</p>
<p><b>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala de aula e respetivas funções</b> (professor(a), professor(a) de ensino especial, professor(es) das AEC's, outros)</p>	<p>32. Que profissionais exercem funções na sala de aula?</p> <p>33. Há quanto tempo o(a) diretor(a) de turma acompanha a turma?</p> <p>34. Qual o horário letivo dos professores da turma?</p>	<p>32. Apenas o professor.</p> <p>33. Desde o presente ano letivo.</p> <p>34. Os professores das diferentes áreas disciplinares têm horários diferentes entre si e que englobam diferentes turmas da instituição.</p>
<p><b>Caracterizar as metodologias utilizadas pelo(a) professor(a) na sala de aula</b> (postura, atitudes, estratégias e métodos adotados na prática pedagógica, outros aspetos)</p>	<p>35. Quem define as atividades a realizar na aula?</p> <p>36. O(a) professor(a) segue uma planificação flexível? O seu dia a dia é baseado na planificação ou no improviso?</p> <p>37. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define?</p> <p>38. O professor estimula a partilha e a colaboração? Apenas entre os estudantes da turma ou promove a interação com grupos exteriores à escola?</p> <p>39. Como é que o(a) professor(a) dá a palavra aos estudantes? Como regula essa participação?</p> <p>40. Tendo em conta a tipologia das tarefas como é que o(a) professor(a) organiza os estudantes?</p> <p>41. A quem é que o(a) professor(a) dirige as perguntas? Essa direção de perguntas é estratégica?</p> <p>42. Que tipo de perguntas</p>	<p>35. O professor embora, por vezes, ouça sugestões dos estudantes.</p> <p>36. Por norma, o professor não planeia as suas aulas de forma pormenorizada, sendo baseadas no improviso.</p> <p>37. As regras são definidas pelo agrupamento. Contudo, o professor com os alunos pode criar regras próprias.</p> <p>38. Estimula a partilha de ideias e a colaboração entre pares. Apenas entre os estudantes da turma.</p> <p>39. O professor regula a participação dos estudantes dando a vez aos que colocam o dedo no ar e incentivando a participação dos que não o fazem frequentemente.</p> <p>40. Normalmente não há flexibilização na organização dos estudantes, mantendo-se sempre a mesma.</p> <p>41. Predominantemente as perguntas são colocadas a um</p>

	<p>faz o professor (de resposta sim/não, de resposta aberta, de resposta fechada)?</p> <p>43. O(a) professor(a) dá tempo para os estudantes pensarem depois de fazer uma pergunta?</p> <p>44. Que tipo de <i>feedback</i> dá o(a) professor(a) às perguntas e respostas dos estudantes?</p> <p>45. O (a) professor(a) estimula a discussão e a investigação ou refere apenas aos conteúdos dos manuais escolares?</p> <p>46. Como é que o(a) professor(a) dá instruções?</p> <p>47. Como é que o(a) professor(a) estimula a discussão e a partilha de ideias?</p> <p>48. O(a) professor(a) utiliza um discurso adequado à faixa etária dos estudantes?</p> <p>49. O(a) professor(a) parte dos interesses e do quotidiano dos estudantes para abordar os conteúdos?</p> <p>50. O(a) professor(a) utiliza adequadamente os recursos disponíveis na sala de aula?</p> <p>51. O(a) professor(a) apresenta os conteúdos de forma clara e motivadora?</p> <p>52. O(a) professor(a) procede à consolidação dos conteúdos antes de passar a novas situações de aprendizagem?</p> <p>53. Quando necessário, o(a) professor(a) é capaz de adaptar as tarefas com vista a orientar ou aprofundar as aprendizagens dos estudantes?</p> <p>54. O(a) professor(a) sabe utilizar o melhor método tendo em conta os conteúdos a lecionar?</p> <p>55. O(a) professor(a) promove a autoavaliação dos estudantes?</p> <p>56. O(a) professor(a) utiliza instrumentos de avaliação adequados no sentido de avaliar o progresso dos estudantes?</p> <p>57. O(a) professor(a) promove a articulação entre as diferentes áreas do saber?</p> <p>58. O(a) professor(a) respeita o ritmo de aprendizagem dos estudantes?</p>	<p>aluno em particulares, mas às vezes são para toda a turma.</p> <p>42. O professor varia o tipo de perguntas. No entanto, são mais recorrentes as questões de resposta fechada.</p> <p>43. Sim, respeita o tempo necessário para cada aluno.</p> <p>44. <i>Feedback</i> construtivo. As críticas que possa fazer são adequadas, sendo na maioria das vezes utilizado o reforço positivo.</p> <p>45. Limita-se muito aos conteúdos do manual escolar.</p> <p>46. Normalmente dá instruções orais para o grupo turma, e sempre que necessário escreve as tarefas no quadro.</p> <p>47. O professor estimula a partilha de ideias colocando questões aos alunos que os provoquem e confrontando as suas respostas com a dos colegas.</p> <p>48. Sim.</p> <p>49. Quando o professor identifica os interesses, sim.</p> <p>50. Os poucos recursos existentes são utilizados adequadamente.</p> <p>51. Apresenta de forma clara e relativamente motivadora.</p> <p>52. Sim, realizando exercícios interativos no quadro que os alunos respondem do lugar.</p> <p>53. Existe essa intenção.</p> <p>54. O método mais utilizado é o expositivo, não havendo muita adaptação.</p> <p>55. Sim, tentando responsabilizá-los, principalmente em relação ao absentismo.</p> <p>56. Utiliza como instrumentos apenas as fichas de avaliação para avaliar os conhecimentos dos alunos. No domínio da participação e do interesse, a avaliação é feita com base na observação espontânea.</p> <p>57. Pouco.</p> <p>58. Sim, existe esse esforço.</p> <p>59. Existe essa preocupação, adequando as perguntas colocadas a cada aluno. Contudo, nas tarefas já estruturadas (do manual) não há qualquer adaptação.</p> <p>60. Sim, embora não escreva com muita frequência.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>59. Há diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades individuais dos estudantes?</p> <p>60. O(a) professor(a) escreve de forma clara, legível e organizada no quadro?</p> <p>61. O(a) professor(a) repete as informações mais complexas?</p> <p>62. O(a) professor(a) destaca os pontos mais importantes alterando o tom de voz?</p>	<p>61. Sim.</p> <p>62. Sim.</p>
<p><b>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala de aula</b> (estudante/estudante, professor(a) e estudante, outros aspetos. Registrar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).</p>	<p><b>Estudante/Estudante</b></p> <p>63. Como é que os estudantes interagem uns com os outros?</p> <p>64. Os estudantes demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?</p> <p>65. Os estudantes interagem autonomamente nas tarefas propostas pelo(a) professor(a), sendo estas em trabalho de pares/de grupo?</p> <p>66. Os estudantes apoiam-se mutuamente na resolução de problemas/conflitos?</p> <p><b>Professor(a)/Estudante</b></p> <p>67. O(a) professor(a) cria relações empáticas com os estudantes?</p> <p>68. O(a) professor(a) conhece e compreende a realidade socioeconómica do estudante?</p> <p>69. O(a) professor(a) conhece e utiliza o nome dos estudantes?</p> <p>70. O(a) professor(a) ouve atentamente todos os estudantes?</p> <p>71. Como é que os estudantes pedem ajuda ao(à) professor(a)?</p> <p>72. O(a) professor(a) e os estudantes são/estão entusiasmados?</p> <p>73. O humor entre o(a) professor(a) e os alunos é utilizado de forma apropriada?</p> <p>74. O(a) professor(a) permite que os estudantes ajudem na tomada de decisões acerca das tarefas e dos conteúdos da aula?</p> <p>75. O(a) professor(a) não</p>	<p>63. Na maior parte das vezes, os estudantes conversam uns com os outros sem autorização do professor. Contudo, o próprio professor incentiva o diálogo sobre os conteúdos em estudo.</p> <p>64. Sim, procuram ajudar o outro.</p> <p>65. Não se observou trabalho de pares/grupo.</p> <p>66. Há alguns alunos que apoiam a resolução de problemas. No entanto, na turma existem muitos alunos passivos, que não intervêm nestas situações.</p> <p>67. Sim, verificou-se uma relação muito sólida e de confiança entre os alunos e o professor.</p> <p>68. Sim.</p> <p>69. Sim.</p> <p>70. Sim, existe esse esforço. No entanto, o professor, por vezes, tem de cortar a palavra aos alunos, pois estes tendem a dispersar do assunto com questões menos relevantes.</p> <p>71. Os estudantes solicitam ajuda colocando o dedo no ar ou chamando pelo professor.</p> <p>72. Muitas vezes verifica-se entusiasmo de ambas as partes.</p> <p>73. Sim, é uma componente bem presente nas aulas, sendo adequado e compreensível para os alunos e para o professor.</p> <p>74. Sim, embora não incentive muito a intervenção dos alunos neste aspeto.</p> <p>75. Não, o professor tem uma atitude muito correta e de respeito com os alunos. Se</p>

	<p>inferioriza ou envergonha os estudantes?</p> <p>76. Como é que lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>77. Que tipos de perguntas fazem os estudantes ao(à) professor(a)? Com que frequência?</p> <p>78. Como é os estudantes reagem ao <i>feedback</i> do(a) professor(a)?</p>	<p>necessita de chamá-los a atenção negativamente fá-lo sem inferiorizar.</p> <p>76. Os alunos procuram argumentar o seu ponto de vista, não lindando pacificamente com opiniões contrárias.</p> <p>77. Normalmente fazem perguntas sobre os conteúdos e sobre aspetos da vida quotidiana relacionada com os mesmos. Por vezes, fazem questões de situações/fenómenos do dia a dia que não conseguem compreender.</p> <p>78. Por norma, identificam-se com o feedback. Reagindo com conformação quando este é negativo e com jubilo quando é positivo.</p>
<p><b>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</b> (atividades e projetos em curso com a turma, envolvimento e grau de participação dos estudantes nas diferentes fases das atividades e projetos, outros aspetos)</p>	<p>79. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma?</p> <p>80. Qual a motivação dos estudantes para o envolvimento nesses projetos e atividades?</p> <p>81. Qual o grau de iniciativa e autonomia que os estudantes revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades?</p> <p>82. Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos estudantes?</p> <p>83. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do saber?</p> <p>84. Os estudantes têm um papel ativo nas atividades e projetos em curso?</p>	<p>79. O projeto “sercool” e “os pequenos Einsteins”.</p> <p>80. Não manifestam muito interesse.</p> <p>81. É bastante limitado.</p> <p>82. Não, são iguais para todas as turmas da escola.</p> <p>83. Não.</p> <p>84. Os alunos limitam-se a participar com passividade.</p>
<p><b>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</b> (participação dos pais e encarregados de educação, colaboração com outras instituições)</p>	<p>85. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição?</p> <p>86. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo(a) professor(a)?</p> <p>87. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?</p>	<p>85. Não são muito participativos.</p> <p>86. Pelo professor (não era diretor de turma) em causa não se observou nenhuma.</p> <p>87. Sim, há interação com o Centro de Saúde e a Junta de Freguesia.</p>

## Anexo 4 – Grelha de observação do 2º CEB: 5ºI

### Grelha de Observação do contexto escolar

**Observadores:** Adriana Ferreira e Bárbara Almeida

**Instituição:** Escola Básica e Secundária do Cerco

**Área curricular:** História e Geografia de Portugal

**Orientador Cooperante:** Cristina Moreira

**Turma:** 5º I

**Objetivo Geral da Observação:** A presente grelha de observação tem como intuito conhecer e compreender a organização, estrutura e funcionamento da realidade educativa, em que o par pedagógico está inserida. Este conhecimento pretende envolver, para além da sala de aula, aspetos exteriores à mesma, possibilitando uma posterior análise reflexiva, por parte das professoras-estagiárias, com o propósito de atuar no contexto de uma forma adequada e adaptada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p><b>Caracterizar a turma</b> (n.º de alunos, idades, sexo, estudantes com N.E.E., outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos alunos constituem a turma?</li> <li>2. Qual é o n.º de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?</li> <li>3. Qual a idade dos estudantes?</li> <li>4. Existem estudantes com N.E.E? Quantos? Qual a tipologia das N.E.E. que apresentam?</li> <li>5. Existem estudantes cuja língua materna não é o Português?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Turma constituída por 25 alunos.</li> <li>2. 12 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino.</li> <li>3. Têm idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.</li> <li>4. Não.</li> <li>5. Não.</li> </ol>
<p><b>Conhecer a organização e caracterização da sala de aula</b> (estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação dos estudantes na sua organização e manutenção, outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Como estão dispostas as mesas do professor e dos estudantes na sala de aula? Esta organização mantém-se ao longo do ano ou adapta-se ao trabalho a realizar?</li> <li>7. A que distância se sentam os estudantes uns dos outros? Os estudantes estão agrupados de forma estratégica ou aleatória?</li> <li>8. O espaço é adequado ao número de estudantes, promovendo a autonomia dos mesmos?</li> <li>9. A organização do mobiliário revela segurança e respeito pelo bem-estar dos estudantes?</li> <li>10. Existe barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores?</li> <li>11. Existe iluminação natural?</li> <li>12. Existe boa circulação de ar?</li> <li>13. Existe acesso direto ao espaço exterior?</li> <li>14. Existe um ponto de água</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. As mesas estão orientadas para o quadro, distribuídas por filas. A mesa do professor está colocada do lado das janelas, junto ao quadro. Essa organização mantém-se ao longo do ano.</li> <li>7. Os estudantes sentam-se à distância permitida pela disposição das mesas, isto é, sentam-se ao lado do colega com quem partilham a mesa e afastados dos restantes. A organização não evidencia ser estratégica.</li> <li>8. Sim.</li> <li>9. A sala apenas contém mesas e cadeiras, mas estes móveis revelam segurança.</li> <li>10. Sim, na mudança de turno, alguns alunos de outras turmas fazem barulho no corredor que se ouve na sala. Não.</li> <li>11. Não porque os estores encontram-se sempre fechados para evitar distrações com o meio exterior.</li> <li>12. Não, as janelas e a porta encontram-se geralmente</li> </ol>

	<p>na sala?</p> <p>15. Qual o papel dos estudantes na organização da sala de aula? É flexível ao longo do ano?</p> <p>16. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos estudantes?</p> <p>17. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração?</p> <p>18. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?</p> <p>19. Qual o estado de conservação e limpeza da sala de aula?</p> <p>20. Existe casa de banho dentro da sala de aula?</p>	<p>fechadas.</p> <p>13. Não.</p> <p>14. Não.</p> <p>15. Os estudantes não têm muita influência na organização da sala. A troca de lugares é realizada por decisão da diretora de turma ou de outros professores. Sim, depende dos professores das diferentes disciplinas</p> <p>16. Não.</p> <p>17. Não.</p> <p>18. Não.</p> <p>19. Bom estado de conservação e de limpeza.</p> <p>20. Não.</p>
<p><b>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de aula</b> (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para os estudantes, acessibilidade, outros aspetos).</p>	<p>21. Quais os materiais existentes na sala de aula (relógio, ecoponto, recursos informáticos, outros)?</p> <p>22. Qual o estado de conservação e de atualização dos materiais? Qual o papel dos estudantes para a durabilidade dos mesmos?</p> <p>23. Os materiais existentes são estruturados, semiestruturados ou não estruturados?</p> <p>24. Os materiais disponíveis apresentam consciência ecológica?</p> <p>25. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber?</p> <p>26. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de estudantes?</p> <p>27. Os materiais são suficientemente motivadores para os estudantes, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?</p> <p>28. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?</p>	<p>21. Existe um computador, um projetor e caixote do lixo.</p> <p>22. Bom estado de conservação. Os estudantes revelam alguma consciência perante a importância de conservação dos materiais.</p> <p>23. Não se observou a utilização de materiais, com exceção do computador/projetor e do manual. Os recursos projetados baseiam-se em imagens e textos.</p> <p>24. Dos poucos materiais utilizados, estes têm consciência ecológica.</p> <p>25. Não.</p> <p>26. Não.</p> <p>27. Os estudantes demonstram relativa motivação.</p> <p>28. Não.</p>
<p><b>Conhecer a organização do tempo adotada na sala de aula</b></p>	<p>29. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da turma?</p> <p>30. Qual a participação das</p>	<p>29. Os alunos regem-se pelo horário, tendo aulas maioritariamente de manhã. No que diz respeito à disciplina de</p>

<p>(distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades de ensino especial e extra-curriculares, participação dos estudantes na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)</p>	<p>estudantes na tomada de decisão sobre a gestão do tempo? 31. No caso de existir intervenção do(a) professor(a) de ensino especial, em que períodos de tempo exerce as suas funções? Quais os recursos e metodologias que utiliza?</p>	<p>História e Geografia de Portugal, entram quando a professora abre a porta, retirando os materiais necessários da mochila. A escrita do sumário é realizada no início da aula. No final da aula realizam-se alguns exercícios sobre os conteúdos estudados. 30. Por norma, não têm. 31. Não existe.</p>
<p><b>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala de aula e respetivas funções</b> (professor(a), professor(a) de ensino especial, professor(es) das AEC's, outros)</p>	<p>32. Que profissionais exercem funções na sala de aula? 33. Há quanto tempo o(a) diretor(a) de turma acompanha a turma? 34. Qual o horário letivo dos professores da turma?</p>	<p>32. Apenas a professora. 33. Desde o presente ano letivo. Salienta-se o facto de estes alunos ainda terem o acompanhamento da professora do 1º ciclo nas aulas de Educação para a Cidadania. 34. Os professores das diferentes áreas curriculares disciplinares têm horários diferentes entre si e que englobam diferentes turmas da instituição.</p>
<p><b>Caracterizar as metodologias utilizadas pelo(a) professor(a) na sala de aula</b> (postura, atitudes, estratégias e métodos adotados na prática pedagógica, outros aspetos)</p>	<p>35. Quem define as atividades a realizar na aula? 36. O(a) professor(a) segue uma planificação flexível? O seu dia a dia é baseado na planificação ou no improvisado? 37. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas? 38. O professor estimula a partilha e a colaboração? Apenas entre os estudantes da turma ou promove a interação com grupos exteriores à escola? 39. Como é que o(a) professor(a) dá a palavra aos estudantes? Como regula essa participação? 40. Tendo em conta a tipologia das tarefas como é que o(a) professor(a) organiza os estudantes? 41. A quem é que o(a) professor(a) dirige as perguntas? Essa direção de perguntas é estratégica? 42. Que tipo de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, de resposta aberta, de</p>	<p>35. Apenas a professora. 36. A professora planifica os conteúdos a lecionar em cada aula, mas não as estratégias. A planificação dos conteúdos é relativamente flexível. 37. As regras são definidas pelo agrupamento. Contudo os professores com os alunos podem criar regras próprias. 38. Não, os alunos têm muito poucas oportunidades para partilharem as suas ideias e não se observou nenhuma atividade de colaboração. 39. A professora regula a participação dos estudantes dando a vez aos que colocam o dedo no ar, quando coloca alguma questão para toda a turma. 40. Normalmente não há flexibilização na organização dos estudantes, mantendo-se sempre a mesma. 41. A professora coloca muito poucas perguntas. Quando as coloca, geralmente é a um aluno em particular. 42. A professora apenas coloca</p>

	<p>resposta fechada)?</p> <p>43. O(a) professor(a) dá tempo para os estudantes pensarem depois de fazer uma pergunta?</p> <p>44. Que tipo de <i>feedback</i> dá o(a) professor(a) às perguntas e respostas dos estudantes?</p> <p>45. O (a) professor(a) estimula a discussão e a investigação ou refere apenas aos conteúdos dos manuais escolares?</p> <p>46. Como é que o(a) professor(a) dá instruções?</p> <p>47. Como é que o(a) professor(a) estimula a discussão e a partilha de ideias?</p> <p>48. O(a) professor(a) utiliza um discurso adequado à faixa etária dos estudantes?</p> <p>49. O(a) professor(a) parte dos interesses e do quotidiano dos estudantes para abordar os conteúdos?</p> <p>50. O(a) professor(a) utiliza adequadamente os recursos disponíveis na sala de aula?</p> <p>51. O(a) professor(a) apresenta os conteúdos de forma clara e motivadora?</p> <p>52. O(a) professor(a) procede à consolidação dos conteúdos antes de passar a novas situações de aprendizagem?</p> <p>53. Quando necessário, o(a) professor(a) é capaz de adaptar as tarefas com vista a orientar ou aprofundar as aprendizagens dos estudantes?</p> <p>54. O(a) professor(a) sabe utilizar o melhor método tendo em conta os conteúdos a lecionar?</p> <p>55. O(a) professor(a) promove a autoavaliação dos estudantes?</p> <p>56. O(a) professor(a) utiliza instrumentos de avaliação adequados no sentido de avaliar o progresso dos estudantes?</p> <p>57. O(a) professor(a) promove a articulação entre as diferentes áreas do saber?</p> <p>58. O(a) professor(a) respeita o ritmo de aprendizagem dos estudantes?</p> <p>59. Há diferenciação pedagógica de acordo com as</p>	<p>questões de sim/não e fechadas.</p> <p>43. Não, muitas vezes responde pelos alunos quando a resposta não é imediata.</p> <p>44. Não há <i>feedback</i>, exceto quando este é negativo.</p> <p>45. A professora refere conteúdos para lá do manual escolar, uma vez que este é pouco aprofundado. Contudo, não incentiva a investigação dos alunos.</p> <p>46. Normalmente dá instruções orais para o grupo turma.</p> <p>47. A professora não estimula a partilha de ideias nem discussões.</p> <p>48. Não, utiliza um léxico demasiado elaborado com palavras que os alunos não conhecem.</p> <p>49. Não. Parte, algumas vezes, do património histórico, mas não é selecionado com base nos interesses dos alunos.</p> <p>50. Os poucos recursos existentes são utilizados adequadamente.</p> <p>51. Apresenta de forma clara mas frequentemente desmotivadora.</p> <p>52. Sim, na sua maioria sínteses orais.</p> <p>53. Não se verificou essa preocupação.</p> <p>54. A professora usa exclusivamente o método expositivo e considera-o o melhor independentemente dos conteúdos e dos alunos.</p> <p>55. Raramente, apenas no final de cada período.</p> <p>56. Utiliza as fichas de avaliação e grelhas de registo de participação e da realização dos trabalhos de casa. Contudo, estes instrumentos não são os mais adequados.</p> <p>57. Não.</p> <p>58. Não, os ritmos são definidos pela professora.</p> <p>59. Não.</p> <p>60. Sim.</p> <p>61. Sim.</p> <p>62. Sim.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>necessidades individuais dos estudantes?</p> <p>60. O(a) professor(a) escreve de forma clara, legível e organizada no quadro?</p> <p>61. O(a) professor(a) repete as informações mais complexas?</p> <p>62. O(a) professor(a) destaca os pontos mais importantes alterando o tom de voz?</p>	
<p><b>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala de aula</b> (estudante/estudante, professor(a) e estudante, outros aspetos. Registrar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).</p>	<p><b>Estudante/Estudante</b></p> <p>63. Como é que os estudantes interagem uns com os outros?</p> <p>64. Os estudantes demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?</p> <p>65. Os estudantes interagem autonomamente nas tarefas propostas pelo(a) professor(a), sendo estas em trabalho de pares/de grupo?</p> <p>66. Os estudantes apoiam-se mutuamente na resolução de problemas/conflitos?</p> <p><b>Professor(a)/Estudante</b></p> <p>67. O(a) professor(a) cria relações empáticas com os estudantes?</p> <p>68. O(a) professor(a) conhece e compreende a realidade socioeconómica do estudante?</p> <p>69. O(a) professor(a) conhece e utiliza o nome dos estudantes?</p> <p>70. O(a) professor(a) ouve atentamente todos os estudantes?</p> <p>71. Como é que os estudantes pedem ajuda ao(à) professor(a)?</p> <p>72. O(a) professor(a) e os estudantes são/estão entusiasmados?</p> <p>73. O humor entre o(a) professor(a) e os alunos é utilizado de forma apropriada?</p> <p>74. O(a) professor(a) permite que os estudantes ajudem na tomada de decisões acerca das tarefas e dos conteúdos da aula?</p> <p>75. O(a) professor(a) não inferioriza ou envergonha os estudantes?</p>	<p>63. Na aula, não se observou muita interação entre os estudantes. Quando o faziam era sem autorização da professora, conversando uns com os outros.</p> <p>64. Sim, procuram ajudar o outro.</p> <p>65. Não se observou trabalho de pares/grupo.</p> <p>66. Sim, alguns estudantes apoiam-se.</p> <p>67. A relação é empática, apesar de ser não ser muito próxima.</p> <p>68. Sim.</p> <p>69. Sim.</p> <p>70. Estes não têm muitas oportunidades para falarem.</p> <p>71. Não costumam pedir ajuda, mas quando o fazem colocam o dedo no ar ou chamam pela professora.</p> <p>72. Há algum interesse, mas não é propriamente entusiasmo.</p> <p>73. Não se verificou a utilização de humor.</p> <p>74. Não.</p> <p>75. Não, há uma relação de respeito mútuo entre a professora e os alunos.</p> <p>76. Os alunos procuram argumentar o seu ponto de vista, não lidando pacificamente com opiniões contrárias.</p> <p>77. Normalmente fazem perguntas sobre os conteúdos e resolução de tarefas</p> <p>78. Demonstram mal-estar quando o feedback é negativo e reagem com sorrisos quando é</p>

	<p>76. Como é que lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>77. Que tipos de perguntas fazem os estudantes ao(à) professor(a)? Com que frequência?</p> <p>78. Como é os estudantes reagem ao <i>feedback</i> do(a) professor(a)?</p>	positivo.
<p><b>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</b> (atividades e projetos em curso com a turma, envolvimento e grau de participação dos estudantes nas diferentes fases das atividades e projetos, outros aspetos)</p>	<p>79. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma?</p> <p>80. Qual a motivação dos estudantes para o envolvimento nesses projetos e atividades?</p> <p>81. Qual o grau de iniciativa e autonomia que os estudantes revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades?</p> <p>82. Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos estudantes?</p> <p>83. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do saber?</p> <p>84. Os estudantes têm um papel ativo nas atividades e projetos em curso?</p>	<p>79. O projeto sercool.</p> <p>80. Não manifestam muito interesse.</p> <p>81. Bastante limitado.</p> <p>82. Não, são iguais para todas as turmas da escola.</p> <p>83. Não.</p> <p>84. Os alunos limitam-se a participar com passividade.</p>
<p><b>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</b> (participação dos pais e encarregados de educação, colaboração com outras instituições)</p>	<p>85. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição?</p> <p>86. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo(a) professor(a)?</p> <p>87. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?</p>	<p>85. Sim, são participativos.</p> <p>86. Pelo professor (não era diretor de turma) em causa não se observou nenhuma.</p> <p>87. Sim, há interação com o Centro de Saúde e a Junta de Freguesia.</p>

## Anexo 5 – Grelha de observação do 2º CEB: 6ºH

### Grelha de Observação do contexto escolar

**Observadores:** Adriana Ferreira e Bárbara Almeida

**Instituição:** Escola Básica e Secundária do Cerco

**Orientador Cooperante:** Pedro Lopes

**Turma:** 6º H

**Área curricular:** Matemática

**Objetivo Geral da Observação:** A presente grelha de observação tem como intuito conhecer e compreender a organização, estrutura e funcionamento da realidade educativa, em que o par pedagógico está inserida. Este conhecimento pretende envolver, para além da sala de aula, aspetos exteriores à mesma, possibilitando uma posterior análise reflexiva, por parte das professoras-estagiárias, com o propósito de atuar no contexto de uma forma adequada e adaptada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p><b>Caracterizar a turma</b> (n.º de alunos, idades, sexo, estudantes com N.E.E., outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos alunos constituem a turma?</li> <li>2. Qual é o n.º de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?</li> <li>3. Qual a idade dos estudantes?</li> <li>4. Existem estudantes com N.E.E? Quantos? Qual a tipologia das N.E.E. que apresentam?</li> <li>5. Existem estudantes cuja língua materna não é o Português?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Turma constituída por 18 alunos.</li> <li>2. 10 alunos do sexo feminino e 8 do sexo masculino.</li> <li>3. Têm idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.</li> <li>4. Sim, dois alunos. Um aluno apresenta défice de atenção e outro dislexia.</li> <li>5. Sim. Uma aluna paquistanesa.</li> </ol>
<p><b>Conhecer a organização e caracterização da sala de aula</b> (estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação dos estudantes na sua organização e manutenção, outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Como estão dispostas as mesas do professor e dos estudantes na sala de aula? Esta organização mantém-se ao longo do ano ou adapta-se ao trabalho a realizar?</li> <li>7. A que distância se sentam os estudantes uns dos outros? Os estudantes estão agrupados de forma estratégica ou aleatória?</li> <li>8. O espaço é adequado ao número de estudantes, promovendo a autonomia dos mesmos?</li> <li>9. A organização do mobiliário revela segurança e respeito pelo bem-estar dos estudantes?</li> <li>10. Existe barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores?</li> <li>11. Existe iluminação natural?</li> <li>12. Existe boa circulação de ar?</li> <li>13. Existe acesso direto ao espaço exterior?</li> <li>14. Existe um ponto de água na sala?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. As mesas estão reunidas quatro a quatro, de forma a possibilitar três grupos de trabalho. Os três grupos de mesas estão distribuídos de forma a estarem à mesma distância do quadro. A mesa do professor está colocada do lado das janelas, junto ao quadro. Esta organização manteve-se no período de tempo em que as professoras-estagiárias estagiaram, mas tinha sido alterada antes das mesmas iniciarem a PES.</li> <li>7. Os estudantes sentam-se perto dos colegas do seu grupo de trabalho. A organização é estratégica, pois os alunos com capacidades idênticas sentam-se no mesmo grupo de trabalho.</li> <li>8. Sim, a sala é ampla, permitindo mobilidade e autonomia.</li> <li>9. A sala apenas contém mesas e cadeiras, mas estes móveis revelam segurança.</li> <li>10. Sim, na mudança de turno, alguns alunos de outras turmas fazem barulho no corredor que se</li> </ol>

	<p>15. Qual o papel dos estudantes na organização da sala de aula? É flexível ao longo do ano?</p> <p>16. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos estudantes?</p> <p>17. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração?</p> <p>18. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?</p> <p>19. Qual o estado de conservação e limpeza da sala de aula?</p> <p>20. Existe casa de banho dentro da sala de aula?</p>	<p>ouve na sala. Não.</p> <p>11. Não porque os estores encontram-se sempre fechados para evitar distrações com o meio exterior.</p> <p>12. Não, as janelas e a porta encontram-se geralmente fechadas.</p> <p>13. Não.</p> <p>14. Não.</p> <p>15. Os estudantes tiveram um papel ativo e exclusivo na organização da sala de aula. Tendo sido estes a decidir os elementos que compunham cada grupo de trabalho. Sim, os alunos podem mudar de grupo quando melhoram ou pioram os resultados ou sentem necessidade.</p> <p>16. Não.</p> <p>17. Não.</p> <p>18. Não.</p> <p>19. Bom estado de conservação e de limpeza.</p> <p>20. Não.</p>
<p><b>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de aula</b> (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para os estudantes, acessibilidade, outros aspetos).</p>	<p>21. Quais os materiais existentes na sala de aula (relógio, ecoponto, recursos informáticos, outros)?</p> <p>22. Qual o estado de conservação e de atualização dos materiais? Qual o papel dos estudantes para a durabilidade dos mesmos?</p> <p>23. Os materiais existentes são estruturados, semiestruturados ou não estruturados?</p> <p>24. Os materiais disponíveis apresentam consciência ecológica?</p> <p>25. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber?</p> <p>26. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de estudantes?</p> <p>27. Os materiais são suficientemente motivadores para os estudantes, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?</p> <p>28. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?</p>	<p>21. Existe um computador, um projetor, caixote do lixo, quadro interativo, materiais de construção matemática (régua, compasso) e calculadoras.</p> <p>22. Encontram-se relativamente conservados. Os estudantes revelam pouca consciência perante a importância de conservação dos materiais, não tendo cuidado na sua utilização.</p> <p>23. Os materiais são na sua maioria estruturados.</p> <p>24. Sim.</p> <p>25. Não.</p> <p>26. São diversificados, mas contemplam apenas a área da matemática.</p> <p>27. Sim, quando são materiais novos para os estudantes, como sólidos geométricos.</p> <p>28. Sim.</p>

<p><b>Conhecer a organização do tempo adotada na sala de aula</b> (distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades de ensino especial e extra-curriculares, participação dos estudantes na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)</p>	<p>29. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da turma?</p> <p>30. Qual a participação dos estudantes na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?</p> <p>31. No caso de existir intervenção do(a) professor(a) de ensino especial, em que períodos de tempo exerce as suas funções? Quais os recursos e metodologias que utiliza?</p>	<p>29. Os alunos regem-se pelo horário da turma, indo depois das aulas para o QPI. No que diz respeito à disciplina de Matemática, entram quando o professor abre a porta, retirando os materiais necessários da mochila. No final da aula, escrevem o sumário da mesma e realizam uma autoavaliação por escrito numa grelha da sua atitude na aula, que depois é confrontada com a heteroavaliação por parte do professor ou da assistente social que acompanha a turma.</p> <p>30. Por norma, não têm.</p> <p>31. Não existe.</p>
<p><b>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala de aula e respetivas funções</b> (professor(a), professor(a) de ensino especial, professor(es) das AEC's, outros)</p>	<p>32. Que profissionais exercem funções na sala de aula?</p> <p>33. Há quanto tempo o(a) diretor(a) de turma acompanha a turma?</p> <p>34. Qual o horário letivo dos professores da turma?</p>	<p>32. O professor e uma assistente social.</p> <p>33. Desde o presente ano letivo.</p> <p>34. Os professores das diferentes áreas disciplinares têm horários diferentes entre si e que englobam diferentes turmas da instituição.</p>
<p><b>Caracterizar as metodologias utilizadas pelo(a) professor(a) na sala de aula</b> (postura, atitudes, estratégias e métodos adotados na prática pedagógica, outros aspetos)</p>	<p>35. Quem define as atividades a realizar na aula?</p> <p>36. O(a) professor(a) segue uma planificação flexível? O seu dia a dia é baseado na planificação ou no improvisado?</p> <p>37. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define?</p> <p>38. O professor estimula a partilha e a colaboração? Apenas entre os estudantes da turma ou promove a interação com grupos exteriores à escola?</p> <p>39. Como é que o(a) professor(a) dá a palavra aos estudantes? Como regula essa participação?</p> <p>40. Tendo em conta a tipologia das tarefas como é que o(a) professor(a) organiza os estudantes?</p> <p>41. A quem é que o(a) professor(a) dirige as perguntas? Essa direção de perguntas é estratégica?</p> <p>42. Que tipo de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, de resposta aberta, de resposta fechada)?</p>	<p>35. O professor embora, por vezes, ouça sugestões dos estudantes.</p> <p>36. Por norma, o professor não planeia as suas aulas de forma pormenorizada, sendo baseadas no improvisado.</p> <p>37. As regras que existem para além das definidas pelo agrupamento são: deixar os telemóveis desligados em cima da mesa do professor; preencher a grelha de autoavaliação. Estas regras foram definidas pelo professor, assistente social e pelos alunos.</p> <p>38. Estimula a partilha de ideias e a colaboração entre alunos. Apenas entre os estudantes da turma.</p> <p>39. O professor regula a participação dos estudantes dando a vez aos que colocam o dedo no ar e incentivando a participação dos que não o fazem frequentemente.</p> <p>40. Normalmente a organização mantém-se. Contudo, em determinadas aulas é adotada uma organização mais</p>

	<p>43. O(a) professor(a) dá tempo para os estudantes pensarem depois de fazer uma pergunta?</p> <p>44. Que tipo de <i>feedback</i> dá o(a) professor(a) às perguntas e respostas dos estudantes?</p> <p>45. O (a) professor(a) estimula a discussão e a investigação ou refere apenas aos conteúdos dos manuais escolares?</p> <p>46. Como é que o(a) professor(a) dá instruções?</p> <p>47. Como é que o(a) professor(a) estimula a discussão e a partilha de ideias?</p> <p>48. O(a) professor(a) utiliza um discurso adequado à faixa etária dos estudantes?</p> <p>49. O(a) professor(a) parte dos interesses e do quotidiano dos estudantes para abordar os conteúdos?</p> <p>50. O(a) professor(a) utiliza adequadamente os recursos disponíveis na sala de aula?</p> <p>51. O(a) professor(a) apresenta os conteúdos de forma clara e motivadora?</p> <p>52. O(a) professor(a) procede à consolidação dos conteúdos antes de passar a novas situações de aprendizagem?</p> <p>53. Quando necessário, o(a) professor(a) é capaz de adaptar as tarefas com vista a orientar ou aprofundar as aprendizagens dos estudantes?</p> <p>54. O(a) professor(a) sabe utilizar o melhor método tendo em conta os conteúdos a lecionar?</p> <p>55. O(a) professor(a) promove a autoavaliação dos estudantes?</p> <p>56. O(a) professor(a) utiliza instrumentos de avaliação adequados no sentido de avaliar o progresso dos estudantes?</p> <p>57. O(a) professor(a) promove a articulação entre as diferentes áreas do saber?</p> <p>58. O(a) professor(a) respeita o ritmo de aprendizagem dos estudantes?</p> <p>59. Há diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades individuais dos</p>	<p>tradicional, por exemplo quando se realizam as fichas de avaliação.</p> <p>41. Predominantemente as perguntas são colocadas a um aluno em particular, mas às vezes são para toda a turma.</p> <p>42. O professor varia o tipo de perguntas. No entanto, são mais recorrentes as questões de resposta fechada.</p> <p>43. Sim, respeita o tempo necessário para cada aluno.</p> <p>44. <i>Feedback</i> construtivo. As críticas que possa fazer são adequadas, sendo na maioria das vezes utilizado o reforço positivo.</p> <p>45. Limita-se muito aos conteúdos do manual escolar.</p> <p>46. Normalmente dá instruções orais para o grupo turma, e sempre que necessário escreve as tarefas no quadro.</p> <p>47. O professor estimula a partilha de ideias colocando questões aos alunos que os provoquem e confrontando as suas respostas com a dos colegas.</p> <p>48. Sim.</p> <p>49. Há essa intenção.</p> <p>50. Sim.</p> <p>51. Apresenta de forma clara e relativamente motivadora.</p> <p>52. Sim, realizando exercícios de aplicação.</p> <p>53. Existe essa intenção.</p> <p>54. Sim, procurando utilizar métodos em que os alunos tenham um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens.</p> <p>55. Sim, em todas as aulas, preenchendo cada aluno a sua grelha de autoavaliação.</p> <p>56. Sim, utiliza as fichas de avaliação e as grelhas que os alunos preenchem. No domínio da participação e do interesse, a avaliação é feita com base na observação espontânea.</p> <p>57. Pouco.</p> <p>58. Sim, existe esse esforço.</p> <p>59. Existe essa preocupação, adequando as perguntas colocadas a cada aluno. Contudo, nas tarefas já estruturadas (do manual) não há qualquer adaptação.</p> <p>60. Sim, embora não escreva</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>estudantes?</p> <p>60. O(a) professor(a) escreve de forma clara, legível e organizada no quadro?</p> <p>61. O(a) professor(a) repete as informações mais complexas?</p> <p>62. O(a) professor(a) destaca os pontos mais importantes alterando o tom de voz?</p>	<p>com muita frequência.</p> <p>61. Sim.</p> <p>62. Sim.</p>
<p><b>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala de aula</b> (estudante/estudante, professor(a) e estudante, outros aspetos. Registrar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).</p>	<p><b>Estudante/Estudante</b></p> <p>63. Como é que os estudantes interagem uns com os outros?</p> <p>64. Os estudantes demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?</p> <p>65. Os estudantes interagem autonomamente nas tarefas propostas pelo(a) professor(a), sendo estas em trabalho de pares/de grupo?</p> <p>66. Os estudantes apoiam-se mutuamente na resolução de problemas/conflitos?</p> <p><b>Professor(a)/Estudante</b></p> <p>67. O(a) professor(a) cria relações empáticas com os estudantes?</p> <p>68. O(a) professor(a) conhece e compreende a realidade socioeconómica do estudante?</p> <p>69. O(a) professor(a) conhece e utiliza o nome dos estudantes?</p> <p>70. O(a) professor(a) ouve atentamente todos os estudantes?</p> <p>71. Como é que os estudantes pedem ajuda ao(a) professor(a)?</p> <p>72. O(a) professor(a) e os estudantes são/estão entusiasmados?</p> <p>73. O humor entre o(a) professor(a) e os alunos é utilizado de forma apropriada?</p> <p>74. O(a) professor(a) permite que os estudantes ajudem na tomada de decisões acerca das tarefas e dos conteúdos da aula?</p> <p>75. O(a) professor(a) não inferioriza ou envergonha os estudantes?</p> <p>76. Como é que lidam com</p>	<p>63. Os estudantes têm uma interação relativamente agressiva, insultando-se e tecendo comentários negativos com frequência.</p> <p>64. Sim, mas nem sempre se manifestam de forma adequada.</p> <p>65. Os estudantes revelam pouca autonomia devido às dificuldades que apresentam e à falta de confiança que têm sobre si próprios.</p> <p>66. Sim, a maioria dos alunos procura ajudar o outro.</p> <p>67. Sim, verificou-se uma relação muito sólida e de confiança entre os alunos e o professor.</p> <p>68. Sim, muito bem devido à intervenção da assistente social.</p> <p>69. Sim.</p> <p>70. Sim, existe esse esforço. Mesmo quando o assunto não se relaciona com a disciplina de matemática, o professor procura ouvir e resolver os problemas para ajudar os alunos.</p> <p>71. Os estudantes solicitam ajuda colocando o dedo no ar, chamando pelo professor ou procurando-o fora da sala de aula.</p> <p>72. Muitas vezes verifica-se entusiasmo de ambas as partes.</p> <p>73. Sim, é uma componente bem presente nas aulas, sendo adequado e compreensível para os alunos e para o professor.</p> <p>74. Sim, embora não incentive muito a intervenção dos alunos neste aspeto.</p> <p>75. Não, o professor tem uma atitude muito correta e de respeito com os alunos. Se necessita de chamá-los a atenção negativamente fá-lo sem os</p>

	<p>opiniões diferentes das suas?</p> <p>77. Que tipos de perguntas fazem os estudantes ao(à) professor(a)? Com que frequência?</p> <p>78. Como é os estudantes reagem ao <i>feedback</i> do(a) professor(a)?</p>	<p>inferiorizar.</p> <p>76. Os alunos procuram argumentar o seu ponto de vista, não lidando pacificamente com opiniões contrárias.</p> <p>77. Normalmente fazem perguntas sobre os conteúdos e sobre situações que afetam a turma.</p> <p>78. Por norma, identificam-se com o feedback. Reagindo com conformação quando este é negativo e com júbilo quando é positivo.</p>
<p><b>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</b> (atividades e projetos em curso com a turma, envolvimento e grau de participação dos estudantes nas diferentes fases das atividades e projetos, outros aspetos)</p>	<p>79. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma?</p> <p>80. Qual a motivação dos estudantes para o envolvimento nesses projetos e atividades?</p> <p>81. Qual o grau de iniciativa e autonomia que os estudantes revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades?</p> <p>82. Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos estudantes?</p> <p>83. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do saber?</p> <p>84. Os estudantes têm um papel ativo nas atividades e projetos em curso?</p>	<p>79. O projeto “sercool” e “Qualificar para Incluir”.</p> <p>80. Manifestam interesse e motivação.</p> <p>81. Os estudantes têm alguma autonomia, mas não a sabem usar.</p> <p>82. Sim, o projeto “Qualificar para Incluir” é desenvolvido para os estudantes em causa, sendo alterado sempre que necessário.</p> <p>83. Sim.</p> <p>84. Sim.</p>
<p><b>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</b> (participação dos pais e encarregados de educação, colaboração com outras instituições)</p>	<p>85. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição?</p> <p>86. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo(a) professor(a)?</p> <p>87. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?</p>	<p>85. Alguns são, mas a maioria só participa devido à persistência da assistente social.</p> <p>86. O professor comunica principalmente através da assistente social, uma vez que esta têm uma relação próxima com os pais.</p> <p>87. Sim, há interação com o Centro de Saúde, a Junta de Freguesia e a associação QPI.</p>

## Anexo 6 – Planificação da regência supervisionada de Português do 1º CEB

Programa	Metas
<p><b>EO – Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos.</li> </ul> <p><b>L – Ler para apreciar textos variados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar diferentes versões da mesma história.</li> <li>Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.</li> </ul> <p><b>E – Escrever para aprender (aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizar a informação.</li> </ul> </li> <li>Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados).</li> </ul> <p><b>E – Escrever em termos pessoais e criativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.</li> </ul> <p><b>CEL – Plano fonológico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- segmentar e reconstruir a cadeia fónica;</li> <li>- produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Leitura e Escrita LE3</b></p> <p><b>4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</b></p> <p><b>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Indicar, para as relações fonema – grafema e grafema – fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</li> </ol> <p><b>14. Planificar a escrita de textos.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</li> </ol> <p><b>Educação Literária EL3</b></p> <p><b>21. Ler e ouvir ler textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</li> </ol> <p><b>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).</li> </ol>

TEMPO	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>2'</p> <p>8'</p> <p>5'</p>	<p>(Quando os alunos entram na sala, esta está escurecida. Os alunos entram e sentam-se nos lugares em silêncio.)</p> <p>A professora coloca a audição do trava-línguas <i>O rato e o rei</i>, através da biblioteca digital. No caso de a internet não funcionar, a professora lê o trava-línguas, em voz alta, para os alunos.</p> <p>Compreensão do texto: diálogo com os alunos. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de texto é este que acabaram de ouvir? (se os alunos não souberem responder a esta questão, a professora remete para as características deste texto, apelando, de seguida, à memória dos alunos, uma vez que este tipo de texto já foi trabalhado).</li> <li>- E o que é um trava-línguas?</li> <li>- Por que motivo tem esse nome?</li> <li>- Conhecem mais algum? Qual?</li> <li>- Quem vos disse os trava-línguas que vocês conhecem?</li> <li>- Para que serve um trava-línguas?</li> <li>- Qual é a sua função?</li> <li>- Que características têm os trava-línguas?</li> <li>- Existem diferenças entre eles?</li> <li>- É sempre um som que se repete?</li> <li>- Ou é sempre uma palavra?</li> <li>- Em relação ao texto, o que conseguiram perceber?</li> <li>- Conta uma história? Que história?</li> </ul> <p>A professora faz a passagem da ampliação do trava-línguas <i>O rato e o rei</i>, de Luísa Costa Gomes, para o trava-línguas mais curto da literatura popular de tradição oral, através de um diálogo. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecem este trava-línguas?</li> <li>- Conhecem alguma outra versão?</li> <li>- Como é essa versão?</li> <li>- Como terá surgido esta versão que ouviram?</li> <li>- Qual terá surgido primeiro? Porquê?</li> </ul> <p>A professora apresenta o trava-línguas mais curto da literatura popular de tradição oral em suporte PowerPoint (anexo 6.1), fazendo a leitura do mesmo.</p>	<p>- Computador; - Projetor;</p> <p>- Trava-línguas em suporte PowerPoint (anexo 6.1);</p>	<p>Avaliação formativa</p> <p>Ao longo desta aula a professora irá avaliar apenas a criatividade na produção escrita dos alunos, através da escala em anexo (anexo 6.5). Esta avaliação será feita durante o momento de redação, uma vez que enquanto circula pelas mesas para auxiliar os alunos na tarefa, se necessário, esta também deverá recolher dados que lhe permitam avaliar os alunos. Num momento posterior, poderá fazer uma avaliação mais profunda, analisando cuidadosamente os trava-</p>

3'	<p>O trava-línguas é lido pelos alunos, lendo cada um uma palavra por ordem de filas. Esta leitura é repetida e cada vez mais rápida. De seguida, lêem o trava-línguas todos em conjunto, com o auxílio da professora, várias vezes e com ritmos diversificados.</p>		línguas construídos.
7'	<p>Diálogo com os alunos sobre o trava-línguas apresentado. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual foi a leitura que vos provocou mais dificuldade? Porquê?</li> <li>- Que particularidades tem este trava-línguas?</li> <li>- Quais são as características dele?</li> <li>- Existe alguma letra que se repete?</li> <li>- A que som corresponde essa letra? Pode corresponder a outro? Qual?</li> </ul> <p>Registo de três exemplos de palavras no quadro, para cada som, através de uma tabela. Recuperação do diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Então poderia acrescentar esta palavra (por exemplo, caro) ao trava-línguas?</li> <li>- E esta (por exemplo, rico)?</li> </ul>	- Quadro;	
1'	<p>Entrega de um desafio a cada aluno (anexo 6.2) que consiste na apresentação do trava-línguas sem a letra que representa o som que se repete mais vezes. Substituição da letra predominante pela primeira consoante do nome de cada aluno.</p>	- 21 desafios (anexo 6.2);	
13'	<p>Leitura individual do novo trava-línguas para a turma. Durante esta leitura, a professora chamará a atenção dos alunos para a distinção entre aspetos ortográficos e aspetos fonológicos. Isto é, por exemplo, quando surgir a pseudopalavra “cei” (obtida pela substituição da letra &lt;r&gt; pela &lt;c&gt;) a professora questiona os alunos, com questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Cristiano respeitou a regra dos trava-línguas?</li> <li>- O que vimos que tinha de se repetir? Era o som ou a letra?</li> <li>- Que substituição é que ele poderá fazer para passar a respeitar?</li> </ul>		
3'	<p>Apresentação de uma montagem de ilustrações de <i>A Arca de Noé</i>, de Vinicius de Moraes, (anexo 6.3) e conversa com os alunos, onde se pretende referir brevemente o autor do livro e o ilustrador e apresentar o paralelismo entre <i>A Arca do Tesouro</i>, obra abordada ao longo das últimas aulas de Português, e <i>A Arca de Noé</i>. De seguida, a professora promoverá um diálogo com os alunos com o objetivo de descrever a ilustração. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é capaz de descrever esta imagem?</li> <li>- O que vêem?</li> <li>- Vocês vêem apenas animais?</li> <li>- Que animais vêem?</li> </ul> <p>Registo dos animais no quadro.</p>	<p>- Montagem das ilustrações (anexo 6.3);</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Quadro;</p>	

g'	A professora seleciona um dos animais da ilustração – o gato – e pergunta aos alunos se são capazes de justificar a sua escolha (é o gato da Maria, a personagem principal de <i>A Arca do Tesouro</i> ). Construção de um trava-línguas em conjunto com a turma e registo do mesmo no quadro. Para auxiliar esta construção, a professora começa por escrever no quadro um conjunto de palavras que se iniciem pelo som [g], entre eles nomes, adjetivos e verbos.		
g'	Criação individual de um novo trava-línguas. A professora distribui um suporte de escrita (anexo 6.4) e solicita que cada aluno selecione um dos animais da ilustração apresentada e construa uma novo trava-línguas com as mesmas características e a mesma estrutura que o apresentado e que o criado pelo grupo.	- 21 suportes de escrita (anexo 6.4).	

#### Anexo 6.1 – Trava-línguas em suporte PowerPoint

O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.



*Destrava-Línguas*, recolha e seleção de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Susana Oliveira

Anexo 6.2 – Desafio: apresentação do trava-línguas sem a primeira letra

O \_ ato \_ oeu a \_ olha da ga \_ afa do \_ ei da \_ ússia.



*Destrava-Línguas, recolha e seleção de Luísa Ducla Soares*

Anexo 6.3 – Montagem de ilustrações da obra *A Arca de Noé*

## *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes

Ilustrações de Laura Beatriz



Anexo 6.4 – Suporte para a escrita

**Eu vou escrever!**

Animal que escolhi: \_\_\_\_\_

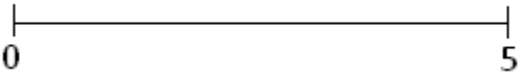
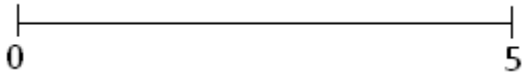
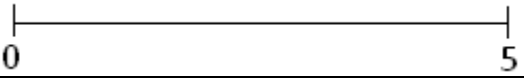
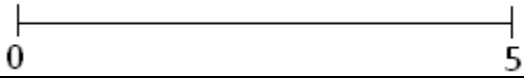
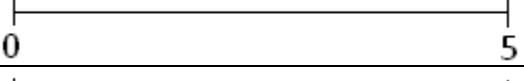
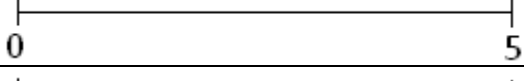
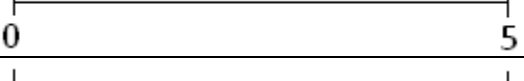
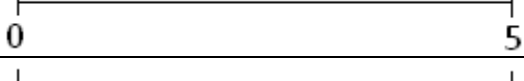
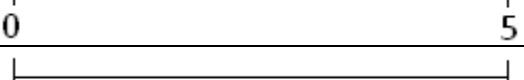
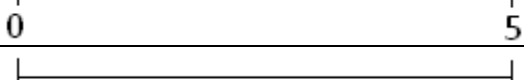
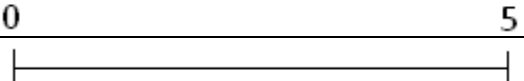
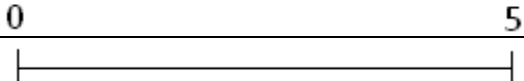
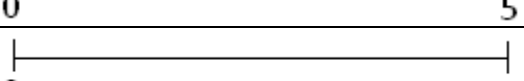
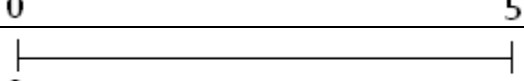
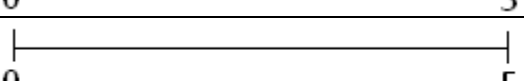
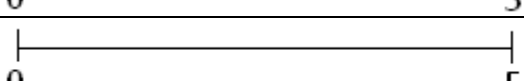
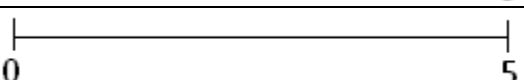
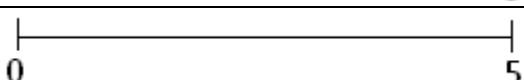
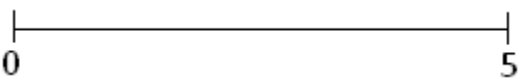

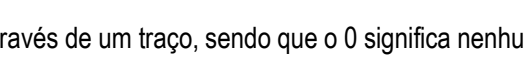
Palavras que começam pelo mesmo som:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

O meu trava-línguas:


_____
_____
_____

## Anexo 6.5 – Escalas de avaliação

Aluno A		Aluno L	
Aluno B		Aluno M	
Aluno C		Aluno N	
Aluno D		Aluno O	
Aluno E		Aluno P	
Aluno F		Aluno Q	
Aluno G		Aluno R	
Aluno H		Aluno S	
Aluno I		Aluno T	
Aluno J		Aluno U	
Aluno K			

O preenchimento da escala é feito através de um traço, sendo que o 0 significa nenhuma criatividade e o 5 significa muita criatividade.

## Anexo 7 – Planificação da regência supervisionada de Português do 2º CEB

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: left;">  </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Plano de Aula</b>  Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico  Unidade Curricular - Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio  Unidade Didática: Palavrar, como palavra um palavrador  EBS do Cerco   5ºE   Nº de alunos: 17   Português   O.C.: Professor Bruno Rodrigues   Data: 25/05/2015   Tempo: 90 minutos  Título da aula: Amadoecer, como amadoece um amadoecedor</p> </div> </div>	
<p>Domínios/ conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura <ul style="list-style-type: none"> <li>- expressividade e entoação</li> <li>- localização de informação</li> </ul> </li> <li>• Oralidade <ul style="list-style-type: none"> <li>- audição</li> <li>- colocação de hipóteses</li> <li>- estabelecimento de relações</li> <li>- criação de pseudopalavras e neologismos</li> </ul> </li> <li>• Escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>- receita</li> <li>- organização da informação num esquema</li> </ul> </li> </ul>	<p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir ler um poema dialogado;</li> <li>• Esquematizar a informação recolhida no poema;</li> <li>• Estabelecer relações entre a receita médica e o poema;</li> <li>• Preparar a escrita através da colocação de hipóteses (possíveis medicamentos e momentos do dia para os tomar);</li> <li>• Escrever uma receita médica para uma doença pouco comum;</li> <li>• Ler em voz alta, de forma expressiva, a receita escrita por cada par de alunos.</li> </ul>
PERCURSO	RECURSOS
<p>Apresentação do poema “Brincadeira”, da obra <i>O Brincador</i>, de Álvaro Magalhães: obra, autor, outros textos lidos desta obra, relação com o título, modo de leitura, em diálogo, de acordo com a estrutura do poema.  Distribuição do poema aos alunos enquanto se apresenta o poema (anexo 7.1).   Leitura dialogada do poema por parte das professoras.</p>	<p>Poema “Brincadeira”, da obra <i>O Brincador</i>, de Álvaro Magalhães   17 poemas impressos (anexo 7.1)</p>

Leitura silenciosa pelos alunos: identificação da doença do poema.

Diálogo com os alunos para exploração do texto: a doença de amor, sintomas e curas.

- Qual é a doença deste poema? Onde a podemos encontrar? Quem é que identifica a doença?
- Qual o primeiro sintoma referido pela doente? Em que falas posso encontrar essa informação?
- Que curas o médico propõem?
- Mas o que é que ela procura?
- Quando é que o médico percebe a verdadeira necessidade da doente?

Distribuição de um esquema síntese e preenchimento do mesmo pelos alunos individualmente (anexo 7.2).

Correção do esquema em grande grupo: projeção e ida ao quadro de alguns alunos.

Diálogo com os alunos para a justificação do título.

- Afinal, que brincadeira é esta? Onde está a brincadeira no poema?
- Com o que é que se brinca?

Diálogo com os alunos: relação entre uma receita médica formal e o poema lido.

- Que relações existem entre este poema e a receita médica explorada na aula anterior?
- O que medica a receita médica?
- E para que tipo de doenças se destina essa medicação?
- E o que receita este doutor à sua paciente?
- Ele receita para curar doenças idênticas às da receita médica?

Apresentação aos alunos da atividade de escrita: receita para a cura do brincador.

Preparação para a escrita: apresentação de doenças do brincador e colocação de hipóteses de medicação e de número de vezes/alturas do dia para a toma, através do preenchimento da tabela em grande grupo (anexo 7.3).

17 Esquemas impressos (anexo 7.2)

Esquema em suporte digital

Tabela em suporte digital (anexo 7.3)

Distribuição do suporte de escrita (anexo 7.4).

Planificação: nome do medicamento e em que momentos do dia se deve tomar (rascunho no caderno diário).

Escrita em pares de uma receita médica para a cura do brincador no suporte distribuído e revisão.

Leitura em voz alta das receitas escritas pelos alunos.

Atribuição de um título à aula e colocação do mesmo na teia da unidade didática.

- O que estavam a fazer os dois sujeitos poéticos do poema que exploramos?
- Se juntarmos amar e adoecer, que verbo obtemos?
- Como o podemos conjugar?
- E a que profissão pode corresponder?

Escrita do sumário: “Amadoecer, como amadoece uma amadoecedor”.

17 Suportes de escrita impressos  
(anexo 7.4)

Cartão para o título  
Teia

## Anexo 7.1 – Poema distribuído pelos alunos

### Brincadeira

Vamos brincar à gente crescida  
que todas as manhãs sai de casa  
para ganhar a vida.

Eu sou o senhor doutor,  
tu és a minha melhor doente.  
A única, aliás. Não quero outra.

- Bom dia, minha senhora! O que a traz cá?

- Acho que tenho febre, senhor doutor.

Talvez febre de viver. Não pode ser?

- Pode.

- Também tenho falta de ar.

Fraquejam-me os joelhos.

Sinto-me fraca.

- E que mais?

- Suspiro. Solto muitos ais.

- Não será do calor? Hoje está de mais.

- E o meu coração?

Parece que vai saltar do peito.

É grave, senhor doutor?

- É uma doença terrível. Chamam-lhe amor.

- Não!

- Tenha calma! Às vezes, há salvação.

- E agora? Que vai ser de mim?

- Sossegue. Isto é o princípio, não é o fim.

- Que faço então?

- Estou a pensar. E se trocasse de coração?

- Isso não. Deixe-me ficar com este, senhor

doutor.

Faz-me sofrer mas já estou habituada a ele.

Apaixonou-se. Foi o que foi.

- E então? Não é para isso que serve um  
coração?

- Talvez. O pior é a aflição.

- Eu sei. Chamam-lhe paixão.

- Não!

- Tenha calma, minha senhora!

Por vezes, há salvação.

- E que faço então?

- Deixe-me ver... Uma paixão.

E ainda há a tal febre de viver,  
não me posso esquecer...

Talvez um comprimido, uma injeção.

- Não, senhor doutor.

Não é esse o remédio para a tal doença

de que nem é bom falar.

- Não?

- Não. Um beijo chega para a espantar.

- Era o que me parecia,

vou já tratar disso... E agora?

Sente-se melhor, minha senhora?

- Muito melhor, senhor doutor.

- E eu, e eu.

Os médicos também têm febre de viver,  
também sofrem do coração. E eu então....

- Obrigada, senhor doutor.

Quanto custa esta consulta?

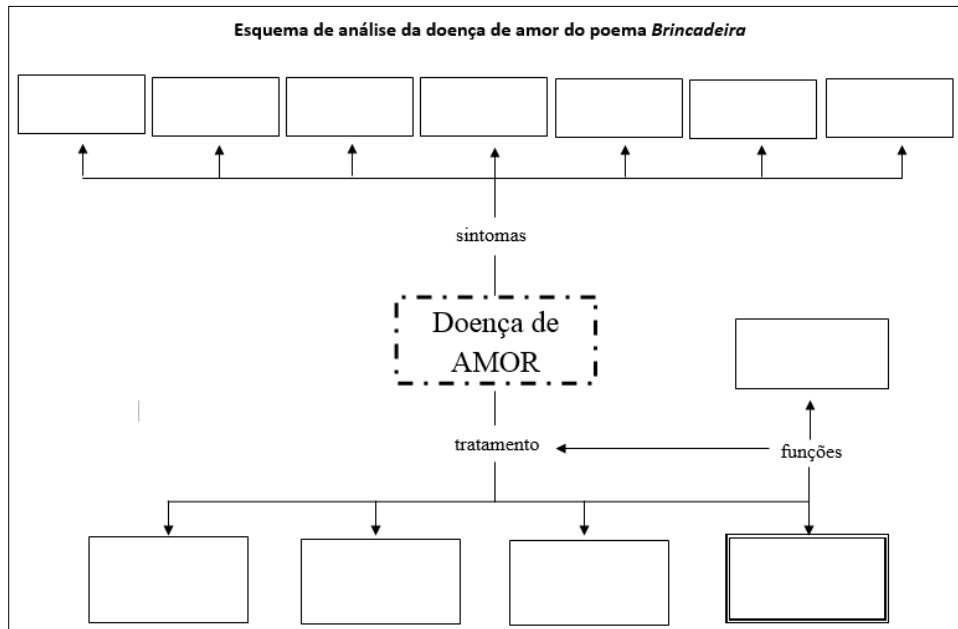
- Deixe-me pensar... Já sei.

Outro beijo chega para a pagar.

- Isso sim, senhor doutor. Isso é falar!

Poema *Brincadeira*, retirado da obra *Brincador* de Álvaro Magalhães.


## Anexo 7.2 – Esquema síntese



## Anexo 7.3 – Tabela de preparação para a escrita

Doenças	Possíveis medicações	Número de vezes/ Alturas do dia para a toma
Febre de amor Enjoos de felicidade Vômitos aos quadradinhos Gripe nos dedos da cabeça Ansiedade de beber bolachas		

Anexo 7.4 – Suporte para a escrita

<b>GOVERNO DA BRINCADEIRA</b> Ministério das doenças inexistentes		
Dr. / Dr <sup>a</sup> Medicador/a		
Utente: Brinca dor		
Medicação		
1		
Posologia:		
2		
Posologia:		
3		
Posologia:		
Validade: _____ dias		Assinatura: _____
Data: ____ / ____ / ____		_____

<b>Situação Formativa</b>				<b>120 minutos</b>
<b>Saberes disponíveis dos alunos:</b> Existência do ar; principais constituintes do ar				
<b>Campo Concetual:</b> Ar; ar puro; qualidade do ar; oxigénio; dióxido de carbono.				
<b>Contexto C &amp; T</b>	<b>Problema</b>	<b>Atividades dos alunos/tarefas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Mediação do professor</b>
<p>A qualidade do ar dentro de salas de aula em Lisboa</p>	<p>O ar é todo igual? O que contém o ar? O ar que respiramos dentro da sala de aula tem melhor ou pior qualidade do que o que respiramos no recreio?</p>	<p>(A professora coloca um sensor de dióxido de carbono na sala de aula, sem informar os alunos. A sala está organizada em quatro bancadas e quando os alunos entram já se sentam segundo as indicações da professora.)</p> <p>A1 – Apresentação de um excerto de uma notícia acerca da qualidade do ar em escolas (R1). Esta notícia é retirada do jornal, mas gravada numa imitação de emissão de rádio (M1).</p> <p>A2 – Diálogo com os alunos acerca da notícia (M2 e M3). Questões orientadoras: - O que nos diz a notícia? - É possível analisar o ar? - Que instrumentos se podem utilizar para analisar a qualidade do ar? - O ar é todo igual? - Quais são as diferenças? O que pode conter o ar?</p> <p>A3 – Repetição da audição do excerto da notícia (R1), mas desta vez apenas se ouve o 2º parágrafo da mesma (M1).</p> <p>A4 – Diálogo com os alunos (M2). Questões orientadoras: - O que perceberam do que ouvimos agora? - Como será na nossa escola? - Será que o ar no interior da sala tem uma qualidade inferior ao ar do</p>	<p>R1 – Gravação do excerto da notícia</p>	<p>M1 – Se a professora se aperceber que os alunos não compreenderam a notícia na sua totalidade, volta a colocar a audição.</p> <p>M2 – A professora procura perceber qual a opinião dos alunos, valorizando cada uma das suas respostas. Deve também aproveitar as respostas dos alunos para lhes colocar novas questões, fazendo-os refletir acerca da resposta dada.</p> <p>M3 – A professora estimula os alunos a dar resposta às questões recordando-se do que ouviram na notícia.</p>

		<p>exterior?</p> <p>- Como podemos descobrir?</p> <p>A professora mostra aos alunos um material (R2) que eles vão precisar para testarem as suas hipóteses – água de cal – e informa-os que esta na presença de dióxido de carbono fica mais turva.</p> <p>A5 – Definição da questão problema em turma (M4). Questões orientadoras:</p> <p>- O que queremos descobrir?</p> <p>- O que vamos comparar?</p> <p>- Que questão podemos formular que no final da experiência consigamos dar resposta?</p> <p>No final, a questão-problema é escrita no quadro.</p> <p>A6 – Distribuição por cada aluno de uma carta de planificação (R3). Os alunos preenchem a questão-problema.</p> <p>Cada grupo deve preencher em conjunto apenas a parte referente ao “antes da experimentação” (M5, M6 e M7).</p> <p>A7 – Diálogo com os alunos, cujo principal objetivo é a correção da carta de planificação (M2). Questões orientadoras:</p> <p>- Qual foi o procedimento que definiram?</p> <p>- Então o que vão manter e o que vão alterar?</p> <p>- O que é que queremos medir?</p> <p>- Como vamos registar os dados?</p> <p>- Que materiais é que vamos precisar?</p> <p>- Acham que esse material é adequado?</p> <p>- Consigo com ele recolher ar? E como o mantenho lá dentro? E como o coloco na água de cal?</p>	<p>R2 – Água de cal</p> <p>R3 – Carta de planificação (<i>anexo 8.1</i>)</p> <p>R4 – Saco plástico</p>	<p>M4 – A professora deve valorizar todas as sugestões dos alunos e, partindo delas, formular uma questão-problema em conjunto com os mesmos.</p> <p>M5 – A professora auxilia os alunos na organização do seu pensamento, acompanhando cada um dos grupos. Deve também promover a partilha de ideias por parte de todos os alunos e a tomada de decisões em grupo.</p> <p>M6 – Sempre que necessário a professora coloca algumas questões que façam os alunos refletir, no sentido de os encaminhar e auxiliar a traçar um caminho.</p> <p>M7 – No caso de existir uma dúvida generalizada esta é esclarecida em grande grupo. Em último caso, o</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Apresentação de sugestões de materiais para recolher ar (R4 e R5).          Continuação do diálogo:          - Eu também pensei nestas questões em casa e pensei na seringa.          Acham adequado? E o tamanho?          - Também construí este material. Parece-vos melhor?          - Como recolho ar com ele?          - Como o posso tapar?          - Como sai o ar para a água de cal?</p> <p>A8 – Distribuição por cada uma das bancadas do material necessário (R2, R4, R6 e R7). Execução das ideias definidas na carta de planificação (M8 e M9).</p> <p>A9 – Observação dos resultados e registo dos dados recolhidos. Preenchimento da parte da carta de planificação (R3) correspondente ao “após a experimentação” (M10).</p> <p>A10 – Apresentação das conclusões por parte de cada grupo (M11).</p> <p>A11 – Diálogo com os alunos (M2). Questões orientadoras:          - Será que esta é a única forma de analisar a qualidade do ar?          - Como será que é analisada a qualidade do ar aqui na nossa cidade?          Apresentação de uma fotografia de uma estação de monitorização do ar da cidade do Porto (R8). Continuação do diálogo:          - Conhecem este local?          - Já viram alguma vez um local idêntico a este?</p> <p>A12 – Apresentação do gráfico da variação do dióxido de carbono dentro da sala de aula ao longo da aula e análise do mesmo (R9).</p>	<p>adaptado para          recolher ar          R5 - Seringa</p> <p>R6 – Cordel          R7 – Gobelés</p> <p>R8 – Fotografia          de estação de          monitorização          de ar (Anexo          8.2)</p>	<p>preenchimento da carta de planificação pode ser feito em grande grupo.</p> <p>M8 – A execução da experiência é mediada pela professora, sendo que cada grupo está a executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo.</p> <p>M9 – A professora deve acompanhar os alunos durante a atividade experimental, auxiliando-os na recolha de material e questionando sempre acerca do trabalho que estão a executar. Deve também garantir que os alunos seguem as indicações que definiram.</p> <p>M10 – A professora deve promover nos alunos uma atitude crítica e reflexiva que lhes permita apontar conclusões válidas e devidamente justificadas.</p> <p>M11 – Durante a apresentação, a professora pode colocar em questão as hipóteses dos alunos, levando-os a aprofundar as ideias</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## Anexo 8.1 – Carta de planificação

**CARTA DE PLANIFICAÇÃO**

Questão-problema:

**ANTES DA EXPERIMENTAÇÃO**

O que vamos manter...

O que vamos mudar...      Como vamos registar os dados

O que vamos medir...

O que vamos fazer...      Do que precisamos...

O que acho que vai acontecer e porquê...

**EXPERIMENTAÇÃO**

- ✓ Executar a planificação seguindo as ideias definidas anteriormente
- ✓ Recolher os dados

**APÓS A EXPERIMENTAÇÃO**

Verificámos que...

Resposta à questão-problema e conclusão...

Anexo 8.2 – Fotografia de uma estação de monitorização da qualidade do ar na cidade do Porto



# Jornal de Notícias

23 de Outubro de 2013

## QUALIDADE DO AR EM ESCOLAS DE LISBOA É 'BASTANTE PREOCUPANTE'

Uma (...) investigação (...) monitorizou o ar das salas de 14 estabelecimentos de ensino da capital portuguesa, onde instalou amostradores passivos e analisadores automáticos, que recolheram informações sobre a presença de monóxido de carbono, de dióxido de carbono, de compostos orgânicos voláteis, de formaldeído, de partículas, de bactérias e de fungos.

"Para a maioria desses compostos, as concentrações obtidas no interior das salas superavam (...) as que se registavam no exterior"(...).

A falta de ventilação, a constituição de turmas demasiado grandes para o tamanho das salas, a escolha sem critérios dos materiais para o mobiliário, dos produtos de limpeza e os trabalhos de reabilitação das salas são causas apontadas.

Os ambientes com taxas de poluentes (...) favorecem o desenvolvimento de asma, rinite e alergias, como consequências possíveis para as crianças.

### Diferenças entre Mourinho e Villas-Boas

### CJ arrasa Queiroz mas anula castigo por prescrição

### Júlia e os segredos do novo 'reality show' da TVI

Os últimos dias de gravidez de Mariana no Brasil

Os nossos alunos falam por nós:

Os últimos dias de gravidez de Mariana no Brasil

Os últimos dias de gravidez de Mariana no Brasil

## Anexo 8.4 – Jogo de correspondência

# Jogo de correspondência

Coluna I	Coluna II
Instrumentos que permitem analisar o ar	
Constituintes do ar	
Causas da poluição do ar	
Consequências do ar poluído para o Homem	

Falta de ventilação, turmas grandes, mobiliário e produtos de limpeza	Alergias ou doenças como a asma e a rinite
Oxigénio, dióxido de carbono, monóxido de carbono, partículas, bactérias e fungos	Amostrador passivo, analisador automático, sensor de dióxido de carbono e água de cal

Situação Formativa				90 minutos
<b>Saberes disponíveis dos alunos:</b> Constituintes das plantas; germinação; fatores abióticos.				
<b>Campo Concetual:</b> Sementes; germinação; embrião; cotilédones; tegumento; gravidade; temperatura; humidade; luz.				
Contexto C & T	Problema	Atividades dos alunos/tarefas	Recursos	Mediação do professor
A posição ideal para semear	<p>Como colocar a semente na terra para ela nascer para cima?</p> <p>Como é que a planta sabe onde é o “para cima”?</p> <p>Será que a semente para germinar identifica a posição para se desenvolver?</p>	<p>A1 – Apresentação do contexto C &amp; T através da projeção de uma imagem (R1)</p> <p>A2 – Diálogo com os alunos acerca da imagem (M1). Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que é que esta menina está a pensar? Qual é o problema dela?</li> <li>- É realmente um problema?</li> <li>- Vocês concordam com o pensamento dela? Porquê?</li> <li>- Como pode ela resolvê-lo?</li> <li>- Como fariam vocês?</li> <li>- Qual consideram ser a melhor posição para colocar a semente de modo a que quando ela germine conheça o caminho para fora da terra?</li> </ul> <p>A3 – Distribuição de uma fava por cada aluno (R2) e de uma carta de planificação (R3). Preenchimento do campo “como eu colocaria na terra a minha semente” (M2).</p> <p>A4 – Diálogo com os alunos (M1). Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas as sementes são todas iguais?</li> <li>- Que sementes conhecem?</li> <li>- Elas têm todas a mesma constituição? Em que é que são diferentes?</li> </ul>	<p>R1 – Imagem de apresentação do contexto (<i>Anexo 9.1</i>)</p> <p>R2 – 19 favas</p> <p>R3 – 19 cartas de planificação (<i>Anexo 9.2</i>)</p> <p>R4 – Sementes de fava, feijão, tremoço, ervilha, limão,</p>	<p>M1 – A professora procura perceber qual a opinião dos alunos, valorizando cada uma das suas respostas. Deve também aproveitar as respostas dos alunos para lhes colocar novas questões, fazendo-os refletir acerca da resposta dada.</p> <p>M2 – A professora deve acompanhar este trabalho, colocando a cada aluno questões e fazendo-o refletir sobre as suas considerações.</p> <p>M3 – A professora passa as sementes por todos os alunos, de forma a que estes as</p>

	<p>Apresentação e exploração de diferentes sementes: fava, feijão, tremoço, ervilha, limão, melão, milho, alface e couve (R4) (M3).</p> <p>A5 – Abertura da fava por parte de cada aluno (R2) e análise dos principais constituintes: embrião, cotilédones e tegumento (M2). Projeção de uma fava aberta com indicação dos constituintes (R5).</p> <p>A6 – Recuperação do contexto inicial. Questões orientadoras (M1):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual era o problema da menina?</li> <li>- Agora que já conhecem mais sobre sementes sabem qual será a posição ideal?</li> <li>- Será que existe uma posição ideal?</li> <li>- Quando os agricultores plantam sementes eles têm o cuidado de plantar uma a uma?</li> <li>- Será que algumas sementes também crescem para baixo, mas como estão debaixo da terra não as vemos?</li> <li>- Como podemos descobrir?</li> </ul> <p>A7 – Definição da questão problema em turma (M4). Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que queremos descobrir?</li> <li>- Que questão podemos formular que no final da experiência consigamos dar resposta?</li> </ul> <p>No final, a questão-problema é escrita no quadro e registada pelos alunos na sua carta de planificação (R3).</p> <p>A8 – Preenchimento da parte referente ao “antes da experimentação” da carta de planificação (R3) em grande grupo. Questões orientadoras (M1, M5 e M6):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que podemos fazer para dar resposta a esta questão?</li> <li>- Como podemos experimentar?</li> </ul>	<p>melão, milho, alface e couve</p> <p>R5 – Imagem da fava aberta (Anexo 9.3)</p>	<p>analisem através do olhar e do toque.</p> <p>M4 – A professora deve valorizar todas as sugestões dos alunos e, partindo delas, formular uma questão-problema em conjunto com os mesmos.</p> <p>M5 – A professora auxilia os alunos na organização do seu pensamento, promovendo a partilha de ideias por parte de todos e a tomada de decisões em grupo.</p> <p>M6 – Sempre que necessário a professora coloca algumas questões que façam os alunos</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Existem várias formas de o fazer? Quais?</p> <p>- Que materiais precisamos para experimentar?</p> <p>- São adequados? E fáceis de arranjar?</p> <p>- Onde coloco a terra?</p> <p>- Onde coloco as sementes? E como?</p> <p>- Como vejo se pode crescer para cima ou para baixo?</p> <p>Apresentação de sugestões de materiais para colocar a terra e continuação do diálogo:</p> <p>- Eu também pensei na experiência em casa e trouxe esta caixa. É adequada? Deve ter fundo? Porquê? (R6)</p> <p>- Também construí uma parecida mas sem fundo. O que vos parece? (R7)</p> <p>- Como a construí? Que materiais foram utilizados? Parece-vos adequado para a experiência que queremos realizar?</p> <p>- Que sementes serão as mais adequadas para semear aqui?</p> <p>- Então o que vamos alterar? E o que é que temos de manter? (M7).</p> <p>Se necessário, a professora apresenta uma tabela com informações de germinação da couve (R8).</p> <p>O campo “O que acho que vai acontecer e porquê” deve ser preenchido individualmente, por cada aluno.</p> <p>A9 – Partilha e discussão das expectativas dos alunos (M1).</p> <p>A10 – Execução das ideias planificadas (R7, R9 e R10)(M8 e M9).</p>	<p>R6 – Caixa</p> <p>R7 – Quadro com terra</p> <p>R8- Informações de germinação da couve (Anexo 9.4)</p> <p>R9 – Sementes de couve</p> <p>R10 – Borrifador com água</p>	<p>refletir, no sentido de os encaminhar e auxiliar a traçar um caminho.</p> <p>M7 – A professora recupera os fatores abióticos, estudados anteriormente, explorando cada um deles de modo a que os alunos se recordem.</p> <p>M8 – A execução da experiência é mediada pela professora, sendo que esta solicita a alunos aleatoriamente que realizem uma tarefa.</p> <p>M9 – A professora deve garantir que os alunos seguem as indicações que definiram, colocando sempre questões.</p>
<p><b>Competências, conhecimentos e atitudes a desenvolver nos alunos:</b></p> <p>Capacidade de observação; desenvolvimento da colaboração e da cooperação; noção de gravidade nas plantas; influência dos fatores abióticos na germinação e desenvolvimento das plantas.</p>				

Anexo 9.1 – Imagem de apresentação do contexto C & T



## Anexo 9.2 – Carta de planificação

### Planificando a nossa experiência...

Como eu colocaria na terra a minha semente:

Porquê?

Questão-problema:

### Antes de experimentar

Como vamos fazer...

Do que precisamos...

O que vamos observar...

O que vamos manter...

O que vamos mudar...

O que acho que vai acontecer e porquê...

### Durante a experiência

Diariamente devemos:

Os nossos registos:

Uma semana depois:



Duas semanas depois:



Três semanas depois:



### Depois de experimentar

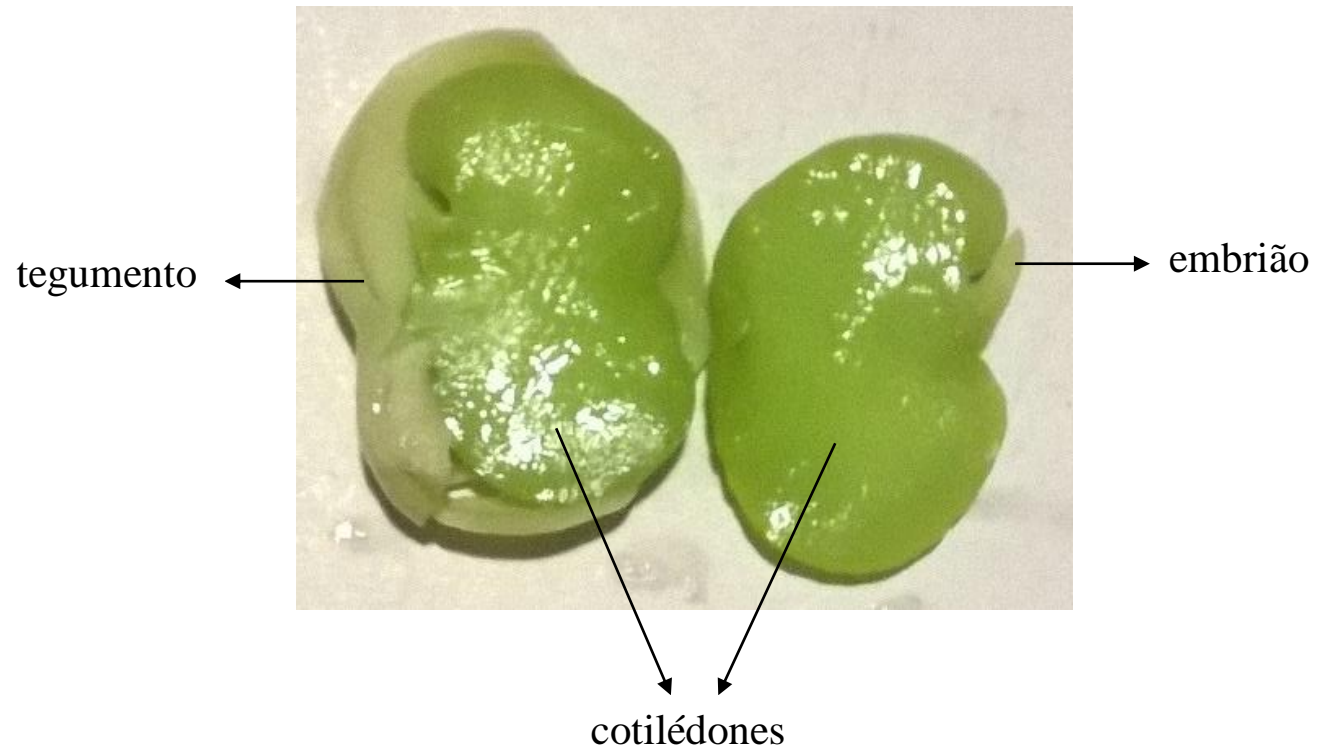
Verificamos que...

Resposta à questão problema:

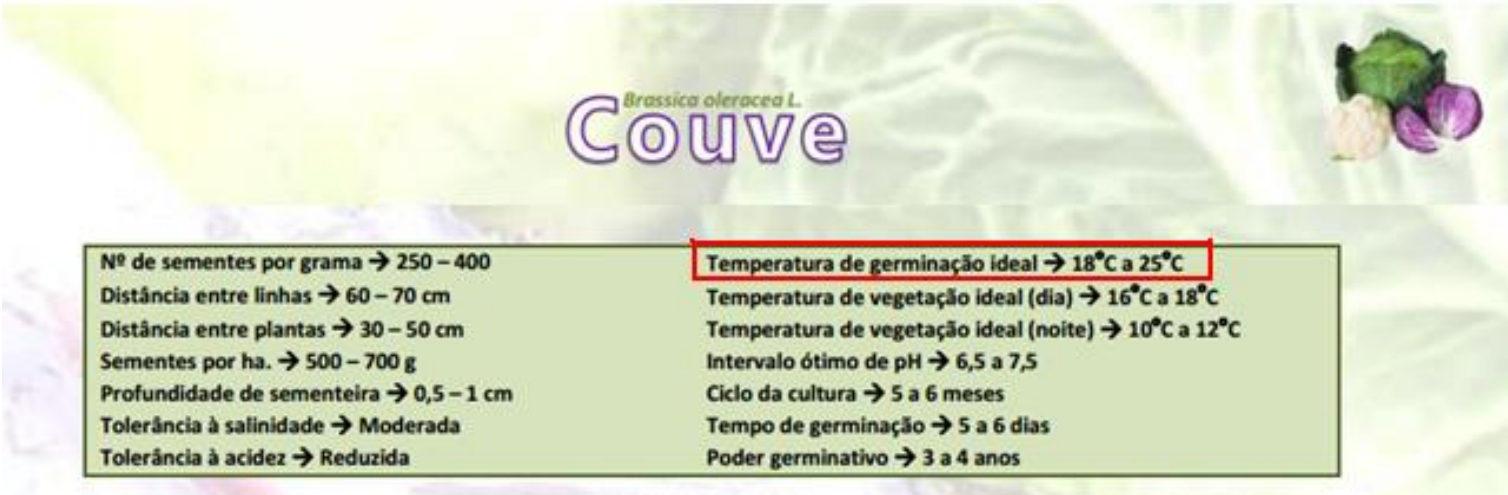
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Anexo 9.3 – Imagem da fava aberta




## Anexo 9.4 – Informações sobre a couve



*Brassica oleracea L.*  
**Couve**

Nº de sementes por grama → 250 – 400	Temperatura de germinação ideal → 18°C a 25°C
Distância entre linhas → 60 – 70 cm	Temperatura de vegetação ideal (dia) → 16°C a 18°C
Distância entre plantas → 30 – 50 cm	Temperatura de vegetação ideal (noite) → 10°C a 12°C
Sementes por ha. → 500 – 700 g	Intervalo ótimo de pH → 6,5 a 7,5
Profundidade de sementeira → 0,5 – 1 cm	Ciclo da cultura → 5 a 6 meses
Tolerância à salinidade → Moderada	Tempo de germinação → 5 a 6 dias
Tolerância à acidez → Reduzida	Poder germinativo → 3 a 4 anos

## Anexo 10 – Planificação da regência supervisionada de Ciências Humanas e Sociais do 1º CEB

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: left;">  </div> <div style="text-align: center;"> <b>Plano de Aula</b>                      Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico                      Unidade Curricular - Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio                 </div> </div>			
Escola E. B. 1 do Falcão   3ºano  Nº de alunos: 21   O.C.: Professor Nuno Barrigão   Data: 12/01/2015   Tempo: 45 minutos Área disciplinar: Estudo do Meio – Ciências Sociais e Humanas			
Programa		Objetivos da aula	
<b>BLOCO 2 – À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b> 3. O passado do meio local <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância do património histórico</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir diferentes tipologias de património, nomeadamente, património construído, património natural, património arqueológico e património tradicional/etnográfico</li> </ul>	
TEMPO	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
5'	<p><b>Motivação</b></p> <p>Irá ser feito um <i>Role Play</i> neste momento da aula. Para tal, a professora começa por projetar um vídeo de uma repórter de estúdio que apresenta a professora como repórter de exterior que está naquela sala para entrevistar alguns alunos acerca do património que eles conhecem (anexo 10.1). A professora entra no papel de repórter, pegando num microfone, e começa a dirigir-se a alunos para lhes colocar questões. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Consegues dar-me um exemplo de património da tua cidade?</li> <li>– E tu, sabes outro exemplo que não o que o teu colega deu?</li> <li>– Como sabes um elemento pertencente ao património cultural do Porto é a festa do São João. Consegues lembrar-te de outra festividade que consideres importante?</li> <li>– Para além da festa do São João, consegues lembrar-te de algum elemento da cidade do Porto que também consideras ter valor patrimonial? Por exemplo algum prato típico?</li> <li>– Achas que existe património fora da cidade do Porto? És capaz de dar um exemplo?</li> <li>– Fora do nosso país também existem vários exemplos de património histórico e cultural. Já visitaste algum desses exemplos ou lembraste de ver fotografias ou ouvir falar na televisão?</li> <li>– Consideras que existem locais ao ar livre que também devem ser preservados e conservados pelo seu valor? Consegues dar um exemplo?</li> </ul>	Vídeo da repórter de estúdio Computador Quadro interativo Colunas Microfone	<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>Critérios atitudinais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e envolvimento nas atividades propostas;</li> <li>- Atenção/ comportamento;</li> <li>- Respeito pelo outro;</li> </ul> <p>Cognitivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação das respostas;</li> <li>- Distinção das diferentes tipologias de património.</li> </ul>

7'	<p>O <i>Role Play</i> termina com a professora a passar a emissão para a repórter de estúdio, que agradece a participação dos alunos na reportagem.</p> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>A professora problematiza a seguinte questão: Como viram, existem muitos elementos à nossa volta que podemos considerar património porque têm uma história por trás e, por esse motivo, a sociedade valoriza-os e quer preservá-los para que eles se mantenham no futuro. Mas eles são tantos, não fará sentido existirem diferentes tipos de património?</p> <p>A professora apresenta um cartaz dividido em quatro partes, sendo que cada uma delas corresponde a um tipo de património (anexo 10.2). Em cada uma dessas partes terá o nome atribuído ao tipo de património (património construído, património natural, património arqueológico e património tradicional/etnográfico) e uma imagem representativa (Palácio de Sintra, Fraga da Pena, Ruínas de Conímbriga e filigrana).</p> <p>Exploração do cartaz através de um diálogo. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Um dos tipos de património que aqui aparece é o património construído. A que acham que corresponde?</li> <li>– Conhecem este monumento? (aponta para o Palácio de Sintra) Onde fica?</li> <li>– Quem consegue dar outro exemplo de património que caberia nesta parte do cartaz?</li> <li>– O património natural a que dirá respeito?</li> <li>– Alguém conhece este local? Onde ficará? O que é?</li> <li>– Sabem dar outro exemplo para este tipo de património?</li> <li>– O que será o património arqueológico? Já algum de vocês ouviu falar em arqueólogos? O que fazem os arqueólogos?</li> <li>– Conseguem descrever esta imagem? Já viram alguma vez algo semelhante?</li> <li>– Que outros exemplos conhecem para este tipo de património?</li> <li>– Por fim, o que caberá no património tradicional/etnográfico?</li> <li>– Conseguem descrever a imagem? Do que se trata? Já alguma vez viram algum objeto construído com o mesmo material?</li> <li>– Conhecem mais algum exemplo de património tradicional/etnográfico?</li> </ul>	Anexo 10.2 – Cartaz com as diferentes tipologias de património e quatro imagens correspondentes	
----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Após este diálogo, a professora distribui um guião (anexo 10.3) por cada aluno, igual para cada par. Este guião terá uma imagem referente a um exemplo de uma das tipologias de património apresentadas e três questões simples. Distribui também uma imagem igual à do guião, num tamanho maior.</p>		
7'	<p>Os alunos preenchem o guião a pares, mas cada um fazendo o registo no seu. Durante este momento, a professora circula pelos lugares, com o intuito de clarificar alguns alunos e auxiliá-los, questionando as suas opções.</p>	Anexo 10.3 – Guião com imagem e questões	
10'	<p>Cada par desloca-se para junto do cartaz, apresenta a sua imagem e identifica a sua tipologia. A professora questiona a restante turma acerca da opção do par, devendo haver concordância antes da imagem em maiores dimensões ser colada no cartaz.</p>	Imagens em maior dimensão	
11'	<p>Depois de colocadas todas as imagens na secção do cartaz adequada (terá 3/4 exemplos para cada secção), os alunos, em conjunto, e com o auxílio da professora, vão construir pequenas definições para cada tipologia de património (anexo 10.4). Enquanto a professora escreve a definição no cartaz, os alunos escrevem-na no caderno diário.</p>	Cola	
	<p><b>Consolidação</b></p>	Caderno diário	
5'	<p>A professora apresenta um origami cocas em grandes dimensões (anexo 10.5), que contém perguntas relativas ao tema abordado na aula. Um aluno é escolhido ao acaso e diz “quantos quer”, a professora manuseia o cocas e deixa-o escolher, depois coloca-lhe a questão e se ele acertar, vem ele manusear o cocas e colocar a questão a um colega à sua escolha.</p>	Anexo 10.5 – Cocas em origami, em grandes dimensões	

## Anexo 10.1 – Discurso inicial do *Role Play*

Repórter de estúdio – Boa tarde! O património histórico e cultural é, não só aquele que está identificado por entidades competentes, mas também o que uma população considera de interesse relevante para preservar e conservar com o intuito de o poder mostrar no futuro. A repórter Adriana está na Escola E. B. 1 do Falcão e vai descobrir o património que os alunos desta escola consideram ter valor histórico ou cultural.

Repórter Adriana – Boa tarde Lúcia Ventura! É verdade, estou aqui na Escola do Falcão e vou abordar alguns alunos.

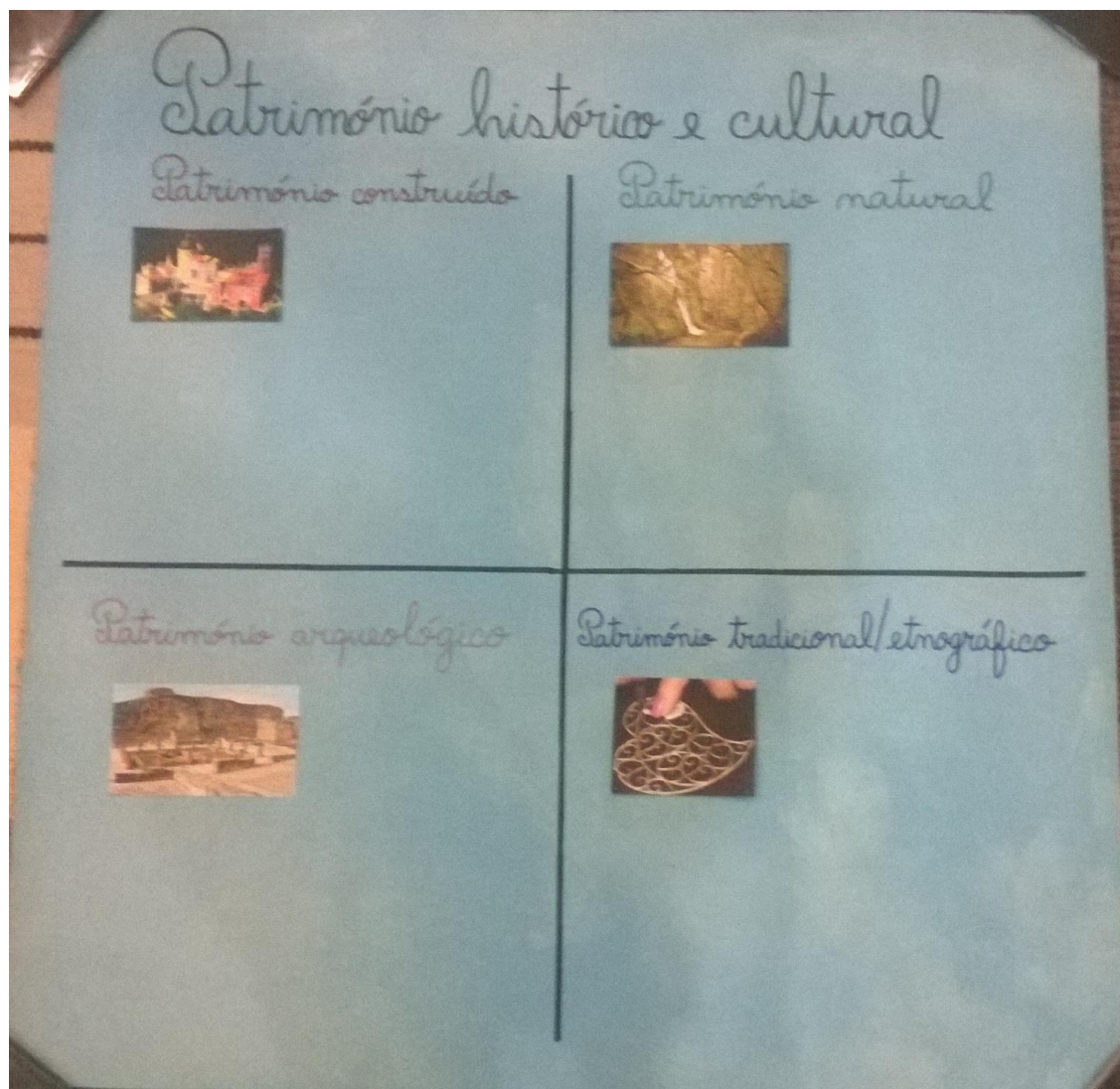
(dirige-se a um aluno) Olá, boa tarde. Como te chamas?

(...)

Repórter Adriana – E é assim que estes alunos vêem o património do local envolvente bem como de áreas mais afastadas. Passo a emissão para ti, Lúcia Ventura.

Repórter de estúdio – Obrigada Adriana e obrigada a todos os alunos que colaboraram contigo.

Anexo 10.2 – Cartaz com as diferentes tipologias de património



Anexo 10.3 – Guiões com imagem e questão

**Descobre por ti**



**Nome:** Torre dos Clérigos –  
Portugal

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Arte Rupestre do Vale do Côa – Portugal

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Região Vinhateira do Alto Douro – Portugal

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Fado – Portugal

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Reais Jardins Botânicos de Kew – Reino Unido

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Catedral de Bourges – França

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Restos de uma capela batismal – Albânia

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Capoeira – Brasil

Tipologia: \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Igreja da  
Sagrada Família –  
Espanha

**Tipologia:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Interior do Coliseu de Roma – Itália

**Tipologia:** \_\_\_\_\_

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Descobre por ti**



**Nome:** Jogo do Oware – África

**Tipologia:** \_\_\_\_\_

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 10.4 – Exemplos de definições

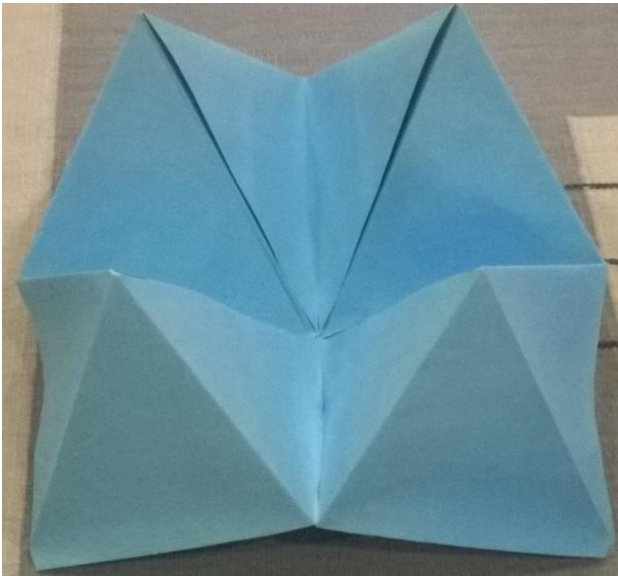
Património construído: são todos os monumentos, como igrejas ou castelos, e edifícios de valor para a sociedade

Património natural: todos os espaços ao ar livre, criados pelo homem ou pela natureza, de valor para a sociedade

Património arqueológico: são os vestígios ou materiais muito antigos, que nos permitem conhecer os nossos antepassados


Património tradicional/ etnográfico: são todas as tradições, costumes, jogos, vestimentas e comidas típicas de um povo e de uma cultura

## Anexo 10.5 – Origami cocas e perguntas



- O Pão-de-Ló de Ovar pertence a que tipologia de património que estudaste? (Resposta: Património tradicional/etnográfico)
- A Igreja de Campanhã, situada na rua da tua escola, faz parte de que tipologia de património? (Resposta: Património construído)
- O Parque Nacional da Peneda-Gerês insere-se em qual das tipologias de património que conheces? (Resposta: Património natural)
- A que tipologia de património pertencem as Ruínas Romanas de Tróia? (Resposta: Património Arqueológico)
- Os trajes de um rancho folclórico pertencem a que tipologia de património? (Resposta: Património tradicional/etnográfico)
- O Castelo de São Jorge, em Lisboa, pertence a que tipologia de património? (Resposta: Património construído)
- A que tipologia de património pertence a praia de Matosinhos? (Resposta: Património natural)
- A que tipologia de património pertence um fóssil? (Resposta: Património Arqueológico)

Anexo 11 – Planificação da regência supervisionada de Ciências Humanas e Sociais do 2º CEB

 <p style="text-align: center;"><b>Plano de Aula</b> Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico Unidade Curricular - Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio</p>			
EBS do Cerco   5ºano  Nº de alunos: 25   O.C.: Professora Cristina Moreira   Data: 11/05/2015   Tempo: 45 minutos			
Disciplina: História e Geografia de Portugal			
Programa		Metas Curriculares (subdomínios, objetivos gerais e descritores)	
<p><b>2 – Portugal no passado</b> 2.4 – Portugal nos séculos XV e XVI De Portugal às Ilhas e ao Cabo da Boa Esperança A chegada à Índia e ao Brasil</p>		<p><b>Portugal nos séculos XV e XVI</b></p> <p>3. <i>Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares</i> 3. Descrever aspetos da vida a bordo nas naus. 5. Estabelecer a relação entre a descoberta da América por Cristóvão Colombo e a assinatura do Tratado de Tordesilhas.</p>	
TEMPO	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
5'	Rotina de entrada. Escrita do sumário: “O Tratado de Tordesilhas. A nau e a vida a bordo. A chegada à Índia e ao Brasil.”		<p><b>Avaliação formativa:</b></p> <p>- Critérios atitudinais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Envolvimento</li> <li>. Participação</li> <li>. Respeito pela opinião do outro</li> </ul> <p>- Critérios cognitivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Adequação das respostas</li> <li>. Análise de mapas</li> <li>. Conhecimentos prévios sobre a caravela</li> <li>. Estabelecimento de diferenças</li> <li>. Preenchimento do esquema</li> </ul>
5'	<p><b>Motivação</b></p> <p>Visualização do início da história “Os donos do mundo”, vol. 7 de <i>A Aventura dos Descobrimientos</i>, disponível na página online do Instituto Camões (<a href="http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir/a-aventura-dos-descobrimientos.html">http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir/a-aventura-dos-descobrimientos.html</a> - pág. 6)</p> <p>Exploração da mesma através de questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem era Cristóvão Colombo?</li> <li>- O que pretendia ele?</li> <li>- Acham que o rei acedeu ao seu pedido?</li> </ul> <p>Exploração da recusa do rei e levantamento de soluções para Cristóvão Colombo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Projetor</li> <li>- Internet</li> <li>- Colunas</li> </ul>	
3'	<p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>Análise de um mapa que representa a viagem de Cristóvão Colombo e o Tratado de Alcáçovas. Exploração e problematização da localização do território descoberto por Cristóvão Colombo (Antilhas), tendo em conta o estabelecido no referido Tratado.</p> <p>Breve referência à importância da Igreja na resolução de problemas entre estes dois países.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint de exploração (anexo 11.1)</li> </ul>	
7'	Exploração de um mapa representativo da divisão do Mundo segundo o Tratado de Tordesilhas. Questões:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint de</li> </ul>	

<p>7'</p> <p>5'</p> <p>6'</p> <p>7'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguem perceber como foi estabelecida esta divisão?</li> <li>- Que parte da divisão ficou para Portugal?</li> <li>- Está de acordo com os interesses do rei? Porquê?</li> <li>- A quem pertenceria o território descoberto por Cristóvão Colombo, de acordo com este tratado?</li> </ul> <p>Apresentação de duas imagens de duas embarcações: a caravela e a nau. Recuperação das características da caravela, estudadas em aulas anteriores. Realização do jogo "Descobre as diferenças". Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em relação à dimensão, conseguem identificar diferenças?</li> <li>- E em relação às velas?</li> <li>- E em relação à segurança?</li> </ul> <p>Projeção de uma fotografia da Nau Quinhentista de Vila do Conde e audição de uma gravação com as principais características da mesma.</p> <p>Exploração dos principais cargos numa embarcação como a nau e dos principais espaços na mesma, através de uma visita virtual 360º à Nau Quinhentista em Vila do Conde. (<a href="http://www.360portugal.com/Distritos.QTVR/Porto.VR/vilas.cidades/Vila_Conde/NauQuinhentista.html">http://www.360portugal.com/Distritos.QTVR/Porto.VR/vilas.cidades/Vila_Conde/NauQuinhentista.html</a>).</p> <p><b>Consolidação</b></p> <p>Sinalização da data do Tratado de Tordesilhas no friso dos descobrimentos. Distribuição de um esquema pelos alunos e preenchimento do mesmo individualmente (anexo 11.2).</p>	<p>exploração (anexo 11.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual escolar (p.132)</li> <li>- PowerPoint de exploração (anexo 11.1)</li> </ul> <p>- Computador</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor</li> <li>- Internet</li> </ul> <p>- Friso cronológico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 25 esquemas impressos</li> </ul>	
-----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## Anexo 11.1 – PowerPoint de exploração

# A expansão marítima portuguesa

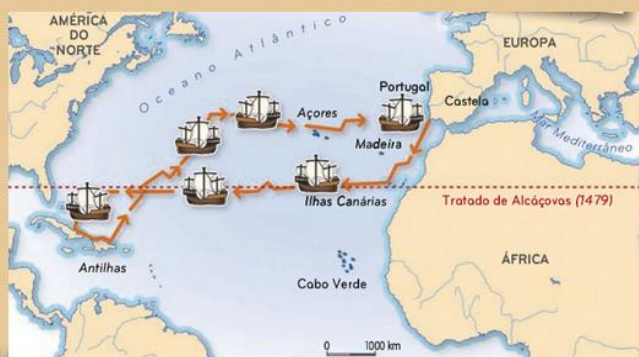


**C**ristóvão Colombo era um navegador experiente. Era incapaz de se acomodar, de ficar à espera que alguma coisa acontecesse. Durante o tempo em que viveu em Portugal, aprofundou os seus conhecimentos sobre o mar e sobre a arte de navegar. Trabalhou com cartógrafos e cosmógrafos ao longo de muitos meses. Até que um dia, cheio de garra e de iniciativa, propôs a D. João II algo inesperado:

– Majestade, quero tentar chegar à Índia por mar, mas quero fazê-lo navegando para ocidente!



## Cristóvão Colombo consegue o apoio de Castela e descobre...



Viagem de Cristóvão Colombo e limites definidos no Tratado de Alcáçovas



## A intervenção da Igreja



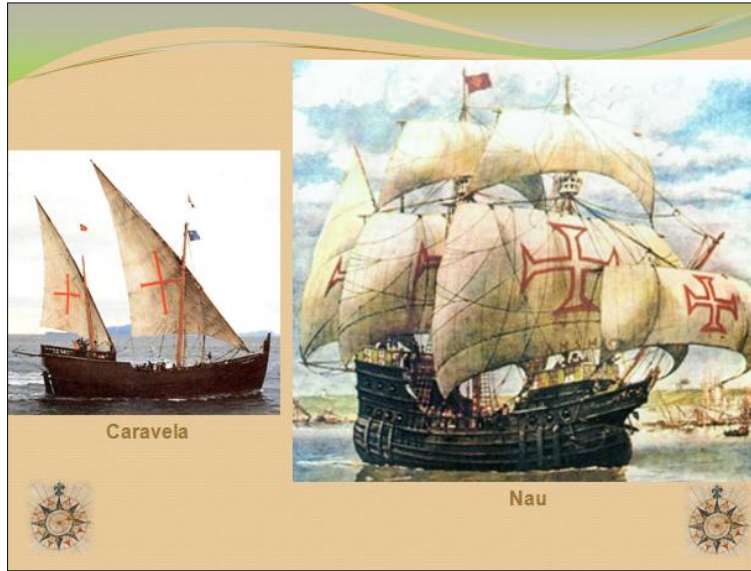
Papa Alexandre VI



# O Tratado de Tordesilhas - 1494



Divisão do Mundo segundo o Tratado de Tordesilhas

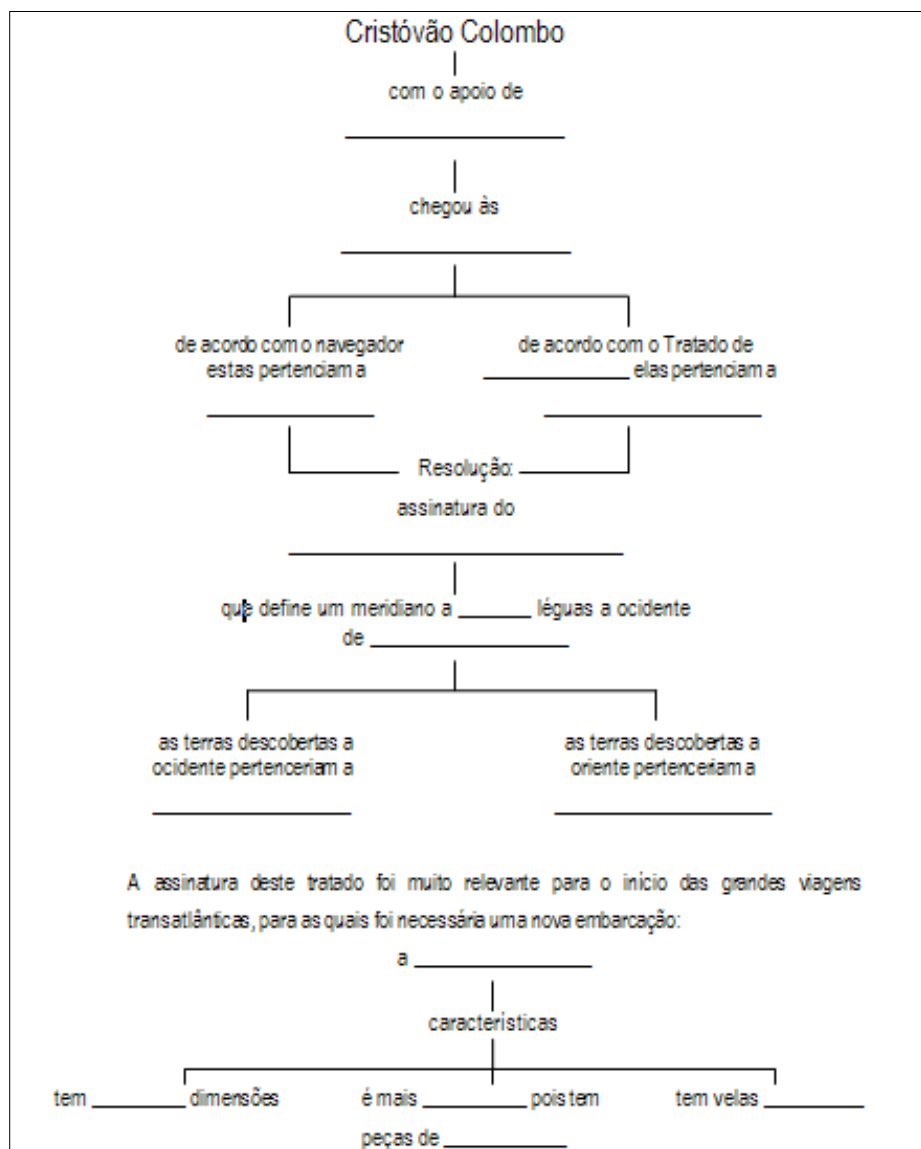


Caravela


Nau



## Anexo 11.2 – Esquema síntese



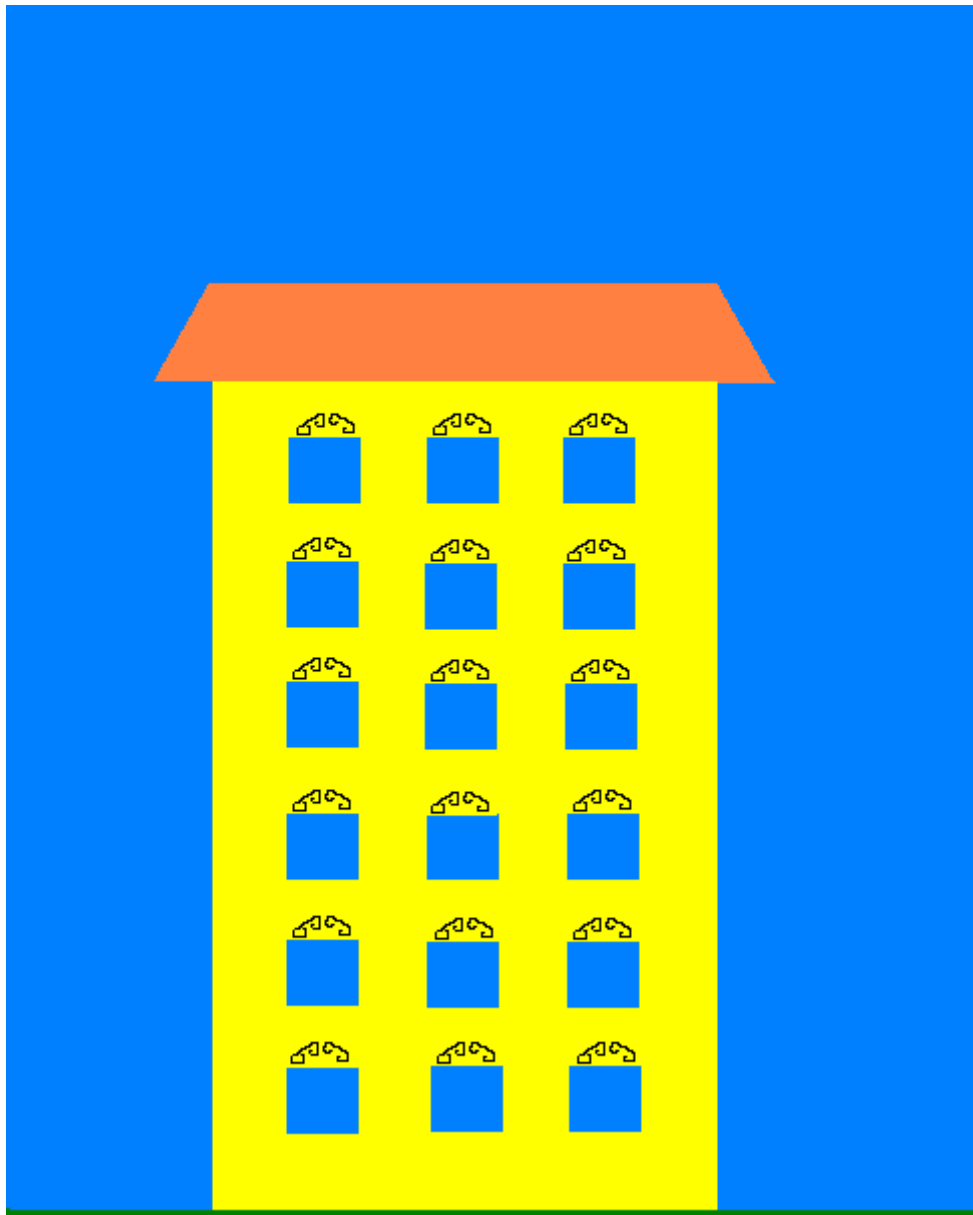
## Anexo 12 – Planificação da regência supervisionada de Matemática do 1º CEB

 <b>Plano de Aula</b> Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico Unidade Curricular: Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio	
E.B. 1 do Falcão   3º ano   Nº de alunos:22   Matemática   O.C.: Nuno Barrigão   Data: 10/12/2014   Tempo: 60 minutos Domínio: Números e Operações	
Programa de Matemática – Conteúdos	Metas Curriculares – Subdomínio, objetivos gerais e descritores de desempenho
<b>Multiplicação de números naturais</b> - Cálculo mental: produto de um número de um algarismo por um número de dois algarismos;	<b>Sistema de numeração decimal</b> 4. Descodificar o sistema de numeração decimal 4. Efetuar a decomposição decimal de qualquer número natural até um milhão. <b>Multiplicação</b> 7. Multiplicar números naturais 4. Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas. 5. 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.

PERSCURSO DE AULA	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>Motivação/ Ativação do conhecimento prévio:</b> A professora estagiária projeta o prédio do comportamento (Anexo 12.1), e promove um diálogo com as crianças: - Conhecem este prédio? De onde? - Quantas janelas tem o prédio? - Como pensaram? - Alguém pensou de forma diferente? Qual? - E sem contar janela por janela, alguém é capaz? - Então, existem diferentes formas de as contar? Durante esta atividade pretende-se ativar o conhecimento prévio das crianças, recordando-se questões abordadas na aula anterior, mas	10'	- Anexo 12.1 – Prédio do comportamento - Computador - Projetor	<u>Formativa:</u> - Interesse e motivação; - Participação; - Adequação das respostas; - Raciocínio matemático;

<p>também outros conteúdos matemáticos que surjam com as respostas das mesmas.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>A professora estagiária propõe uma tarefa às crianças, entregando-lhes uma folha de desafios (Anexo 12.2). A professora estagiária começa por ler a tarefa para as crianças e coloca-lhes algumas questões, de forma a certificar-se que elas perceberam o que é pedido. De seguida, as crianças iniciam a tarefa, devendo a professora estagiária circular pelas mesas, com o objetivo de ouvir, questionar e clarificar. Durante este acompanhamento, a professora estagiária regista as produções das crianças, isto é, regista respostas, estratégias diversificadas ou produções mais bem conseguidas/ mais convenientes.</p> <p>Assim que as crianças terminarem a primeira tarefa, a professora estagiária irá promover um momento de partilha de estratégias, no qual irá solicitar às crianças que recorram a estratégias mais convenientes, isto é, que utilizaram a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, que exponham os seus raciocínios. A professora estagiária deve valorizar todas as respostas das crianças mas dar mais reforço àquelas que utilizarem um número inteiro de dezenas [6x (10+2)]. No caso de nenhuma criança utilizar esta estratégia, a professora estagiária irá propor a mesma, afirmando que o seu primo mais novo a utilizou e solicitando às crianças que a expliquem.</p> <p>Após este momento, a professora estagiária faz uma sistematização de uma forma mais estruturada no quadro e as crianças copiam para o espaço indicado na folha de desafios.</p> <p>A professora estagiária lê a segunda tarefa proposta na folha de desafios e coloca algumas questões para clarificar o objetivo da mesma. De seguida, propõe às crianças que a realizem, acompanhando-as individualmente, através do questionamento e da clarificação. No final, haverá novamente um momento de partilha de resoluções, acompanhado da explicação do raciocínio, através de palavras, promovendo a comunicação matemática.</p> <p><b>Sistematização:</b></p> <p>A professora estagiária apresenta o jogo “Dedo pensador” (anexo 12.3), que consiste na apresentação de multiplicações que as crianças devem realizar utilizando os conhecimentos aprendidos na aula e colocar o dedo no ar assim que souberem o resultado. Sempre que uma criança souber o produto através do raciocínio aprendido, esta sobe um andar no seu prédio do comportamento.</p> <p><b>Avaliação:</b></p> <p>Para finalizar a aula a professora estagiária promove um diálogo com as crianças, colocando questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaram da aula de hoje?</li> <li>- O que aprenderam?</li> <li>- E é útil? Porquê?</li> <li>- Facilita a realização de cálculos? De que forma? Em que situações?</li> </ul>	<p>15'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>	<p>- Anexo 12.2 – Folha de desafios</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Anexo 12.3 – PowerPoint com o jogo do dedo pensador - Computador - Projetor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da tarefa;</li> <li>- Empenho e envolvimento;</li> <li>- Raciocínio matemático;</li> <li>- Comunicação matemática;</li> <li>- Utilização de estratégias adequadas;</li> <li>- Utilização das aprendizagens desenvolvidas, isto é, utilização da propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição;</li> <li>- Comunicação matemática;</li> </ul> <p>(cf. Instrumentos de Avaliação - Anexo 12.4 e 12.5)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 12.1 – PowerPoint com o prédio do comportamento



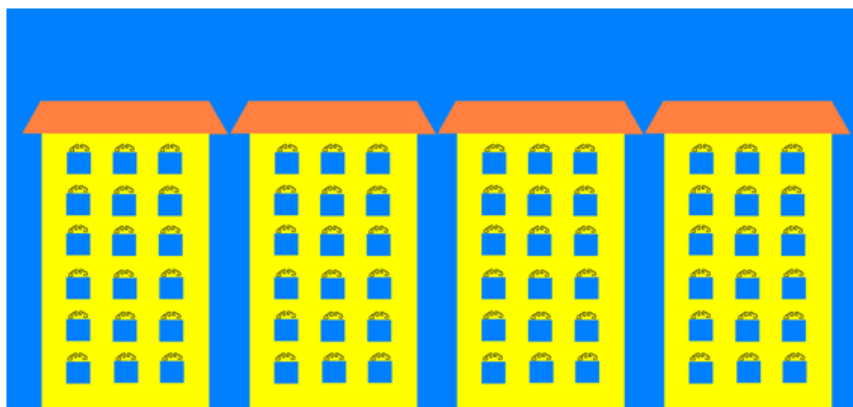
## Anexo 12.2 – Folha de desafios

EB1/JI do Falcão

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Folha de desafios

1. Observa a imagem seguinte.

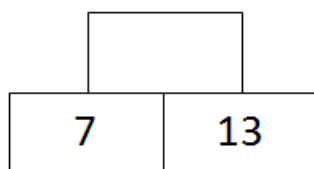


- 1.1. Quantas janelas tem este empreendimento? Descobre o resultado de três formas diferentes e explica como fizeste.

1ª estratégia:	2ª estratégia:	3ª estratégia:
Estratégia final:		

2. Completa os seguintes muros, de acordo com aquilo que acabaste de aprender, sendo que a pedra do topo é o produto das duas pedras que a suportam.

2.1.



$$7 \times 13 = 7 \times (\underline{\quad} + \underline{\quad}) = (7 \times \underline{\quad}) + (7 \times \underline{\quad}) = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

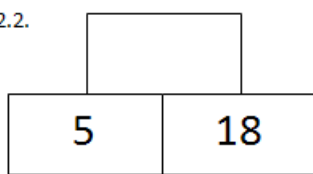
Explica, por palavras tuas, o raciocínio que utilizaste.

---

---

---

2.2.



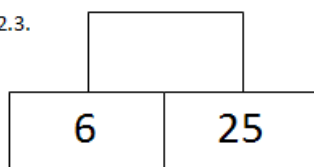
Que cálculos fizeste?

---

---

---

2.3.



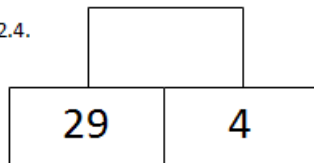
Que cálculos fizeste?

---

---

---

2.4.



Que cálculos fizeste?

---

---

---

*Chegaste ao fim. Bom trabalho!*

Anexo 12.3 – PowerPoint com o jogo “Dedo pensador”

6  
12  
7  
23

X  
+

17  
15  
-

O DEDO PENSADOR

FINHAM O DEDO NO AR!

**3 X 14**

Solução:  
 $3 \times 14 = 3 \times (10 + 4) = (3 \times 10) + (3 \times 4) = 30 + 12 = \underline{42}$

**17 X 4**

Solução:  
 $17 \times 4 = (10 + 7) \times 4 = (4 \times 10) + (4 \times 7) = 40 + 28 = \underline{68}$

**5 X 19**

Solução:  
 $5 \times 19 = 5 \times (10 + 9) = (5 \times 10) + (5 \times 9) = 50 + 45 = \underline{95}$   
**OU**  
 $5 \times 19 = 5 \times (20 - 1) = (5 \times 20) - (5 \times 1) = 100 - 5 = \underline{95}$

**23 X 6**

Solução:  
 $23 \times 6 = (20 + 3) \times 6 = (6 \times 20) + (6 \times 3) = 120 + 18 = \underline{138}$

**7 X 28**

Solução:  
 $7 \times 28 = 7 \times (20 + 8) = (7 \times 20) + (7 \times 8) = 140 + 56 = \underline{196}$   
**OU**  
 $7 \times 28 = 7 \times (30 - 2) = (7 \times 30) - (7 \times 2) = 210 - 14 = \underline{196}$

Anexo 12.4 – Instrumentos de Avaliação 1: critérios transversais a toda a aula

Identificação do aluno	Interesse/ envolvimento	Atenção/ Comportamento	Participação	Adequação das respostas
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				
H				
I				
J				
K				
L				
M				
N				
O				
P				
Q				
R				
S				
T				
U				

Esta grelha será preenchida pela professora através de critérios qualitativos. Assim:

**NS** – Não Satisfaz

**S** – Satisfaz

**B** – Bom

**MB** – Muito Bom

Anexo 12.5 – Instrumento de avaliação2: Critérios específicos

Identificação do aluno	Realização das tarefas propostas	Raciocínio matemático	Comunicação matemática	Utilização de estratégias adequadas	Utilização da propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição
A					
B					
C					
D					
E					
F					
G					
H					
I					
J					
K					
L					
M					
N					
O					
P					
Q					
R					
S					
T					
U					

Esta grelha será preenchida pela professora através de critérios qualitativos. Assim:


**NS** – Não Satisfaz

**S** – Satisfaz

**B** – Bom

**MB** – Muito Bom

## Anexo 13 – Planificação da regência supervisionada de Matemática do 2º CEB

	<b>Plano de Aula</b> Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico Unidade Curricular: Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio
EBS do Cerco   6º ano   Nº de alunos: 18   Matemática   O.C.: Pedro Lopes   Data: 21/04/2015   Tempo: 45 minutos Domínio: Organização e Tratamento de Dados	

Programa de Matemática – Conteúdos	Metas Curriculares de Matemática – Domínios, subdomínios, objetivos e descritores de desempenho
<p><u>Revisões de conteúdos de 5º ano</u> OTD 5</p> <p><b>Representação e tratamento de dados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tabelas de frequências absolutas;</li> <li>- Gráficos de barras;</li> </ul> <p><u>Conteúdos de 6º ano</u> OTD6</p> <p><b>Representação e tratamento de dados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gráficos circulares;</li> <li>- Problemas envolvendo dados representados de diferentes formas.</li> </ul>	<p><u>Revisões de conteúdos de 5º ano</u> OTD5</p> <p><b>Representação e tratamento de dados</b></p> <p>2. <i>Organizar e representar dados</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir tabelas de frequências absolutas reconhecendo que a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados.</li> <li>2. Representar um conjunto de dados em gráfico de barras.</li> </ol> <p>4. <i>Resolver problemas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas de frequência, diagramas de caule-e-folhas, gráficos de barras e de linhas.</li> </ol> <p><u>Conteúdos de 6º ano</u> OTD6</p> <p><b>Representação e tratamento de dados</b></p> <p>1. <i>Organizar e representar dados</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Representar um conjunto de dados utilizando várias representações gráficas, selecionando a mais elucidativa de acordo com a informação que se pretende transmitir.</li> </ol> <p>2. <i>Resolver problemas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados de diferentes formas.</li> </ol>

PERCURSO DE AULA	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><b>Motivação/ Ativação do conhecimento prévio:</b></p> <p>Projeção de quatro imagens (anexo 13.1) relativas a quatro locais que a turma tem a possibilidade de visitar nas férias de verão no projeto em que está envolvida (Qualificar para Incluir – Q.P.I.). Seleção de um dos locais por parte de cada estudante e organização da informação num esquema de contagens. Exploração do mesmo através de um diálogo. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o local mais escolhido? Como sabem?</li> </ul>	8'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Projetor</li> </ul>	<p><u>Formativa:</u></p> <p>Critérios transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- envolvimento nas atividades</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que nome lhe podemos atribuir? O que significa moda?</li> <li>- Qual o menos escolhido?</li> <li>- Algum local não foi selecionado por nenhum aluno? Qual?</li> <li>- Qual a diferença de votos entre o local mais escolhido e o menos escolhido?</li> <li>- Qual o número total de votos? Existem diferentes formas de o descobrir? Quais?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens em suporte PowerPoint (anexo 13.1)</li> </ul>	<p>propostas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicação matemática.</li> </ul>
<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>Realização de uma tarefa de investigação que consiste na descoberta de outras formas de organização dos mesmos dados. Para tal, a professora inicia um diálogo com os estudantes colocando questões, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concordam com a forma que seleccionei para organizar os dados?</li> <li>- Se fossem vocês teriam organizado de outra forma?</li> <li>- Que diferentes formas de representar e organizar dados conhecem?</li> <li>- Onde contactaram com elas?</li> </ul>	5'		<p>Critérios específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise de diferentes formas de representação de dados;</li> <li>- descoberta de diferentes formas de representação de dados;</li> <li>- adequação das representações à informação que se pretende transmitir.</li> </ul>
<p>Distribuição de um suporte para a realização da tarefa de investigação (anexo 13.2) e leitura da tarefa por parte da professora estagiária. Para se certificar que os estudantes compreenderam o que é pedido, a professora estagiária coloca-lhes algumas questões. De seguida, os estudantes iniciam a tarefa a pares, devendo a professora estagiária circular pelas mesas, com o objetivo de ouvir, questionar e clarificar. Durante este acompanhamento, a professora estagiária regista algumas propostas de organização dos estudantes, selecionando representações diversificadas e mais bem conseguidas/ mais convenientes.</p>	12'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 18 suportes para tarefa de investigação (anexo 13.2)</li> </ul>	<p>(cf. Instrumento de Avaliação - Anexo 13.5)</p>
<p>Promoção de um momento de partilha, no qual a professora estagiária irá solicitar aos pares que recorreram a organizações dos dados mais convenientes que as exponham e expliquem. Para tal, as representações desses mesmos pares serão fotografadas e projetadas, de modo a que possam ser analisadas por toda a turma.</p> <p>No caso de nenhum estudante utilizar uma tabela de frequências absolutas, um gráfico de barras ou um gráfico circular, a professora estagiária irá propor estas diferentes representações (anexo 13.3) e analisá-las em grande grupo, pedindo aos estudantes que as expliquem.</p>	12'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Projetor</li> <li>- Telemóvel</li> <li>- Diferentes representações para o caso de os estudantes não as descobrirem (anexo 13.3)</li> </ul>	
<p><b>Sistematização:</b></p> <p>Com o intuito de sistematizar as diferentes representações e suas características de uma forma mais estruturada, a professora projeta uma tabela (anexo 13.4) e preenche-a em conjunto com os estudantes. Estes devem preenchê-la também na sua folha.</p>	8'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tabela para sistematização (anexo 13.4)</li> </ul>	

Anexo 13.1 – Imagens dos quatro locais a visitar

Para onde queres ir nas férias de verão?



Jardim zoológico



Museu da Ciência





Parque de diversões



Parque aquático

## Anexo 13.2 – Suporte para a tarefa de investigação



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Eu investigo...**

1. Preenche o seguinte esquema de contagens, de acordo com os dados recolhidos na turma.

- Jardim zoológico →
- Museu da Ciência →
- Parque de diversões →
- Parque aquático →

2. Investiga outras formas de organizar os mesmos dados e utiliza o espaço em baixo para as representar.

3. Eu concluo em relação a diferentes formas de organizar os dados...

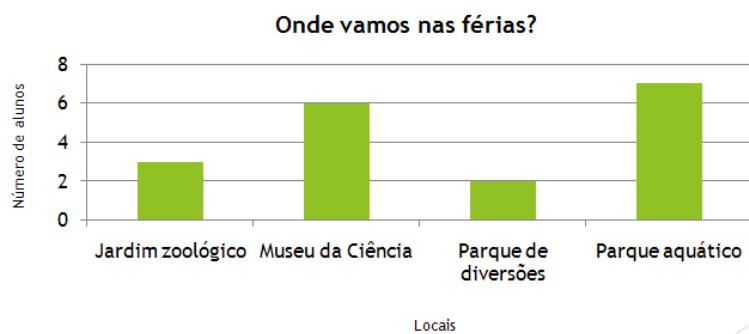
	Leitura imediata do total	Análise clara da relação entre as variáveis	Análise clara da relação entre cada variável e o todo

## Anexo 13.3 – Diferentes estratégias para o caso dos alunos não as descobrirem

### Tabela de frequências absolutas e relativas

Local	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Jardim zoológico	3	16,67%
Museu da Ciência	6	33,33%
Parque de diversões	2	11,11%
Parque aquático	7	38,89%
TOTAL	18	100%

### Gráfico de barras



### Gráfico circular



## Anexo 13.4 – Tabela para sistematização

### Diferentes formas de representar os dados

	Leitura imediata do total	Análise com clareza da relação entre as diferentes variáveis	Análise com clareza da relação entre cada variável e o todo
Tabela de frequências absolutas e relativas			
Gráfico de barras			
Gráfico circular			

### Anexo 13.5 – Grelha de Avaliação

Identificação do estudante	Envolvimento nas atividades propostas	Comunicação matemática	Descoberta de diferentes formas de representação de dados	Análise de diferentes formas de representação de dados	Adequação da representação à informação que se pretende transmitir
A					
B					
C					
D					
E					
F					
G					
H					
I					
J					
K					
L					
M					
N					
O					
P					
Q					
R					

Esta grelha será preenchida pela professora estagiária através de critérios qualitativos. Assim:


**NS** – Não Satisfaz

**S** – Satisfaz

**B** – Bom

**MB** – Muito Bom

## Anexo 14 – Planificação da regência supervisionada de Articulação de Saberes do 1º CEB

 <b>Plano de Aula</b> Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico Unidade Curricular - Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio	
Escola E. B. 1 do Falcão   3ºano  Nº de alunos: 23   Articulação de Saberes   O.C.: Professor Nuno Barrigão   Data: 20/01/2015   Tempo: 120 minutos Áreas disciplinares: Estudo do Meio; Português; Matemática; Expressão Dramática; Educação para a Cidadania	
Programa	Metas
<p align="center"><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural</b></p> <p>1. Os seres vivos do ambiente próximo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar e classificar animais segundo as suas características externas.</li> </ul> <p align="center"><b>Português</b></p> <p><b>Expressão Oral 3º E 4º</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</li> <li>- responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>- relatar o essencial de uma história ouvida ou de uma ocorrência;</li> <li>- Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida.</li> <li>- Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar ideias-chave;</li> <li>- tomar notas;</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Expressão Oral 3º E 4º</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</li> </ul> <p>Respeitar as convenções que regulam a interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ouvir os outros;</li> <li>- esperar a sua vez;</li> <li>- respeitar o tema;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados.</li> </ul> <p><b>Leitura 3º E 4º</b></p>	<p align="center"><b>Português</b></p> <p><b>Oralidade O3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</li> <li>Identificar informação essencial.</li> <li>Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.</li> </ol> <p>2. Produzir um discurso oral com correção.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</li> </ol> <p><b>Leitura e Escrita LE3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ler em voz alta palavras e textos.</li> </ol> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Organizar os conhecimentos do texto.</li> <li>Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.</li> <li>Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.</li> <li>Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>Enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto.</li> <li>Redigir corretamente.</li> <li>Usar vocabulário adequado.</li> <li>Escrever textos narrativos.</li> </ol> <p><b>Educação Literária EL3</b></p>

- Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas.
- Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar
- Ler em voz alta para diferentes públicos.
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.
- Comparar diferentes versões da mesma história.
- Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos

### **Escrita 3º e 4º**

- Elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, pessoa ou personagem

### **Matemática**

#### **OT3 - Representação e tratamento de dados**

- Frequência absoluta;
- Moda;

### **Expressão Dramática**

#### **Bloco 1 – Jogos de exploração**

##### **CORPO**

- Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais

##### **VOZ**

- Reproduzir sons do meio ambiente
- Aliar a emissão sonora a gestos/ movimentos

##### **ESPAÇO**

- Explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres (reais)

#### **Bloco 2 – Jogos dramáticos**

##### **LINGUAGEM NÃO VERBAL**

- Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de estímulos

##### **LINGUAGEM VERBAL E GESTUAL**

- Improvisar sons, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa

#### **21. Ler e ouvir ler textos literários**

1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace.

### **Matemática**

#### **OT3 - Representação e tratamento de dados**

2. Tratar conjuntos de dados

1. Identificar a «frequência absoluta» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe.

2. Identificar a «moda» de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência absoluta.

TEMPO	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiação
14h05 – 14h10 5'	Apresentação de uma parte do conto “O cão e o gato” de António Torrado através da audição da gravação áudio do conto acompanhada com sombras chinesas realizadas pela professora.	Colunas Computador Gravação Foco de luz	<b>Avaliação formativa:</b>
14h10 – 14h15 5'	A professora interrompe a audição da história e a projeção das sombras para realizar uma chuva de ideias em relação ao que os alunos ouviram. Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as personagens da história?</li> <li>• E como é a relação do cão e do gato?</li> <li>• Entretanto o que é que acontece?</li> <li>• E como lidam o cão e o gato com a morte da dona?</li> <li>• Até que encontrem quem?</li> <li>• E qual é o desejo do cão e do gato? É concedido?</li> </ul>		- Adequação das respostas - Participação no diálogo
14h15 – 14h20 5'	A professora distribui um guião que os alunos têm de preencher. A primeira tarefa será realizada individualmente e é uma consolidação da compreensão do texto. A correção é feita pela professora no quadro interativo, pedindo a alguns alunos que partilhem a sua resolução.	23 Guiões	- Preenchimento do guião (1ª tarefa)
14h20 – 14h35 15'	De seguida, a professora questiona os alunos sobre qual seria a ação deles se estivessem na situação do gato e do cão apresentada na história. A resposta é dada por cada aluno vindo ao quadro interativo e carregando com a caneta na barra que expressa a sua opção no gráfico que está projetado, de modo a formar duas barras. Os alunos registam o gráfico no guião e é realizada uma análise oral em grande grupo do gráfico. Perguntas orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos votos tem a opção A? E a opção B?</li> <li>• Qual foi a opção que reuniu mais votos?</li> <li>• E qual é a diferença do número de votos entre a opção A e a opção B?</li> </ul>	Quadro interativo Eixos do gráfico projetado	- Preenchimento do guião (2ª tarefa) - Análise do gráfico

<p>14h35 – 14h40 5'</p>	<p>Apresentação do final da história, da mesma forma que anteriormente, e confronto com a opção tomada pela maioria dos alunos. Compreensão oral e registo no guião da decisão tomada pelos animais na história. Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Afinal, qual foi a decisão tomada pelo gato e pelo cão?</i></li> <li>• <i>Então, vamos escrever o quê?</i></li> <li>• <i>Acham que foi uma boa decisão tendo em conta o fim da história? Porquê?</i></li> <li>• <i>Está de acordo com o que a maioria de vocês escolheu? Porquê?</i></li> </ul>	<p>Colunas Computador Gravação Foco de luz 23 Guiões</p>	<p>- Adequação das respostas - Participação no diálogo</p>
<p>14h40 – 14h45 5'</p>	<p>Diálogo com os alunos para estabelecer a relação entre a história abordada e as atividades realizadas em aulas anteriores acerca do abandono de animais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é que acontece aos animais desta história?</li> <li>• E se eles não tivessem tido a sorte de encontrar um nova dona, o que lhes aconteceria?</li> <li>• Para onde poderiam ir nessa situação de abandono?</li> </ul> <p>A professora recupera as questões da entrevista que os alunos definiram numa aula anterior, pedindo que peguem no material previamente distribuído com as questões, e explica como será a dinâmica da entrevista.</p>	<p>12 Papéis com uma pergunta e espaço para a resposta</p>	<p>- Participação no diálogo - Adequação das respostas</p>
<p>14h45-14h55 10'</p>	<p>Entrevista à voluntária da associação “<i>Bobby e Companhia</i>”, através do Skype, onde a turma ficará a conhecer a associação. Caso a ligação com a voluntária não seja possível, a professora coloca um vídeo da voluntária previamente filmado na associação de animais.</p>	<p>Computador Projeter Microfone</p>	<p>- Colocação/leitura das questões</p>
<p>14h55-15h05 10'</p>	<p>A professora apresenta um cartaz com uma estrutura que reúne as perguntas colocadas pelos alunos bem como algumas imagens da associação e dos animais acolhidos. Cada par de alunos vem à frente ler a pergunta e a resposta que escreveram e colar no cartaz. A professora conclui a aula reforçando a importância de cuidar bem dos animais.</p> <p>A professora organiza dentro da sala de aula três bancas, cada uma delas representativa de um tipo de revestimento dos animais. Isto é, uma das bancas irá representar os animais revestidos por pelo, outra os revestidos por penas e outra os por escamas. Cada uma das bancas terá exemplos de revestimento, animais embalsamados e um computador com imagens de animais a passar.</p>	<p>Cartaz Cola</p>	<p>- Adequação das respostas escritas de acordo com o que foi dito.</p>

15h05 – 15h10	<p>5'</p> <p>Pelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma raposa embalsamada;</li> <li>- Pelo de gato;</li> <li>- Pelo de cão;</li> <li>- Pelo de ovelha;</li> <li>- Pelo de coelho.</li> </ul> <p>Penas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um papagaio embalsamado;</li> <li>- Penas de ganso;</li> <li>- Penas de gaio;</li> <li>- Penas de galo;</li> <li>- Penas de pombo;</li> <li>- Penas de pavão.</li> </ul> <p>Escamas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma muda de pele de cobra;</li> <li>- Escamas de um peixe;</li> <li>- Um peixe embalsamado;</li> </ul> <p>A professora promove um diálogo com os alunos com o principal objetivo de explorar os recursos que apresenta. Questões orientadoras:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 mesas;</li> <li>- 3 computadores;</li> <li>- Um PowerPoint com imagens de animais revestidos por pelo;</li> <li>- Um PowerPoint com imagens de animais revestidos por penas;</li> <li>- Um PowerPoint com imagens de animais revestidos por escamas;</li> <li>- Raposa embalsamada;</li> <li>- Pelo de gato, de cão, de ovelha e de coelho;</li> <li>- Papagaio embalsamado;</li> <li>- Penas de ganso, de gaio, de galo, de pombo e de pavão;</li> <li>- Muda de pele de cobra;</li> <li>- Escamas de um peixe;</li> <li>- Peixe embalsamado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamento;</li> </ul>
15h10 – 15h15	<p>5'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que veem nesta banca?</li> <li>- Que tipo de animais?</li> <li>- Conseguem ver alguma semelhança entre eles?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento;</li> <li>- Participação no diálogo;</li> </ul>

15h15 – 15h35 20'	<p>- Por que motivo os agrupei desta forma e não de outra?</p> <p>A professora distribui por cada aluno um guião de descoberta (anexo 14.1). Enquanto os alunos preenchem o guião de descoberta individualmente, a professora solicita que, um a um, os alunos se aproximem das bancas. A professora coloca-lhes uma venda e de seguida deixa-os sentir um dos animais que trouxe ou um constituinte, devendo o aluno perceber que animal é apenas pelo toque. Depois de acertar, a professora deixa o aluno passar pelas quatro bancas e observar os materiais que ela trouxe de perto.</p>	- 23guiões de descoberta (anexo 14.1); - Uma venda;	- Adequação das respostas; - Colocação de dúvidas;
15h35 – 15h45 10'	Depois de todos os alunos terem passado pelas bancas e terem preenchido o guião, a professora promove um diálogo com os alunos onde se pretende partilhar as respostas dos mesmos ao guião e corrigi-las, se necessário. Para tal, a professora recorre à projeção do guião e corrige-o através do quadro interativo.	- Quadro interativo; - Computador; - Projetor;	- Preenchimento do guião; - Descoberta do animal; - Interesse e motivação;
15h45 – 15h50 5'	Apresentação de um esquema (anexo 14.2) no quadro interativo, cujo principal objetivo é a classificação dos animais quanto às características externas. O mesmo esquema será entregue aos alunos para ser preenchido por eles e colado no caderno diário. Para o preenchimento do esquema, a professora solicita a um aluno de cada vez, aleatoriamente, que venha preencher uma célula.	- Guião de descoberta em suporte digital;  - Esquema síntese em formato digital (anexo 14.2);	- Adequação das respostas;  - Classificação dos animais pelas características externas;
15h50 – 16h00 10'	A professora propõe uma última tarefa: um aluno de cada vez vai ao computador e observa a imagem de um animal que tem o seu olhar (anexo 14.3). Depois de perceber que animal é, o aluno deve imitar esse animal através da expressão corporal, facial e de sons, até que os restantes alunos adivinhem. No final, para confrontar a resposta da turma com o animal que o aluno está a representar, a professora projeta para todos o animal com o olhar do aluno. Numa aula seguinte, a professora irá entregar a cada aluno o animal que ele representou, para este o caracterizar, tendo em conta as aprendizagens realizadas nesta aula.	- 23 esquemas síntese;  - Programa dos animais.	- Participação; - Adequação das respostas;  - Expressão corporal e facial; - Produção de sons.

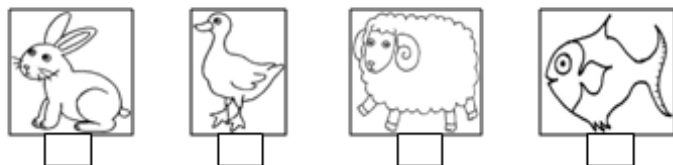
## Anexo 14.1 – Guião de descoberta

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Guião de descoberta

#### Posto A – Animais revestidos por pelo

Dos seguintes animais, coloca um X naqueles que consideras ser revestidos por pelo.



Dá mais três exemplos de animais revestidos por pelo:

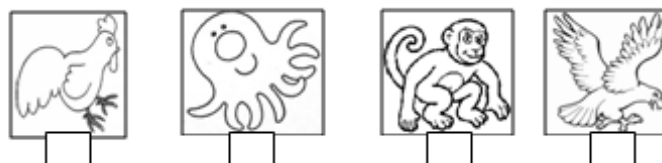
Como é o pelo dos animais expostos?

Macio  Grosso  Curto   
Áspero  Fino  Comprido

Que cores têm?

#### Posto B – Animais revestidos por penas

Dos seguintes animais, coloca um X naqueles que consideras ser revestidos por penas.



Dá mais três exemplos de animais revestidos por penas:

Como são as penas dos animais expostos?

Macias  Grossas  Pequenas   
Ásperas  Finas  Grandes

Que cores têm?

Posto C – Animais revestidos por escamas

Dos seguintes animais, coloca um X naqueles que consideras ser revestidos por escamas.



Dá mais três exemplos de animais revestidos por escamas:

-----

Como são as escamas dos animais expostos?

Macias

Grossas

Pequenas

Ásperas

Finas

Grandes

Que cores têm?

-----

Imagina, agora, que és um animal. Começa por fazer um retrato físico do animal que gostarias de ser. Não te esqueças de:

! Dizer qual animal serias e que nome gostarias de ter;

!! O tipo de revestimento;

!!! Que características tem o teu revestimento (cor, tamanho, forma, ...).

Depois de terminares podes fazer o desenho.

Diverte-te!

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Anexo 14.2 – Esquema síntese de classificação dos animais segundo as suas características externas

	Tipo de revestimento e sua função	Exemplos de animais
Mamíferos		
Aves		
Peixes		
Répteis		

Anexo 14.3 – Exemplo de um animal com o olhar de um aluno



## Anexo 15 – Programação das sessões do projeto “De letra em letra”

### Projeto “De letra em letra”

Área disciplinar: Português

#### **Objetivos:**

- Desenvolver nos jovens competências ao nível da compreensão e expressão oral, através da interpretação de discursos orais e da produção de discursos com diferentes finalidades;
- Desenvolver nos jovens competências ao nível da leitura, nomeadamente, a leitura em voz alta de textos literários e não literários e a compreensão dos mesmos;
- Desenvolver nos jovens competências ao nível da escrita, através da planificação, redação e revisão de textos diversos;
- Promover o gosto pelo Português através do lúdico.

#### Sessão 1 – dias 10 e 11 de março

- Apresentação do projeto e audição das expectativas e de propostas dos jovens em relação ao mesmo;
- Apresentação de um vasto conjunto de obras e manipulação/exploração das mesmas;
- Seleção de uma obra por parte de cada jovem e apresentação individual tendo em conta a mesma.

#### Sessão 2 – dias 17 e 18 de março

- Distribuição numa mesa de diversos tipos de texto (notícia, entrevista, texto publicitário, conto, poema, adivinha, bula, provérbio,...);
- Identificação dos diversos tipos de texto através da utilização de um cocas;
- Exploração de um dos tipos de texto: os provérbios. Para tal, organiza-se o grupo em pares e distribui-se, aleatoriamente, por cada grupo um provérbio;
- Interpretação do provérbio por parte de cada par com auxílio e idealização de uma situação do dia a dia em que ele se possa dizer;
- Dramatização do provérbio por parte de cada par para o grande grupo;
- Exploração da situação dramatizada e discussão da sua adequação ao provérbio.

### Sessão 3 – dias 24

- Ida à Quinta do Covelo e realização de um conjunto de jogos lúdicos, tais como o jogo da mímica ou o jogo da personagem.

### Sessão 4 – dias 31 de março e 1 de abril

- Audição do trava-línguas “O rato e o rei”, retirado da obra *Trava-línguas*, de Luísa Costa Gomes (disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=travalinguas>);
- Leitura do trava-línguas pelo grupo de diferentes formas (todos em conjunto, um de cada vez, cada um uma palavra, com diferentes ritmos e velocidades);
- Produção individual de um trava-línguas com a mesma estrutura que o explorado anteriormente;
- Leitura do trava-línguas criado por cada jovem e gravação áudio da mesma;
- Audição das gravações.

### Sessão 5 – dias 7 e 8 de abril

- Leitura dramatizada do texto “Os três desejos”, de Maria Isabel Mendonça;
- Reconto do texto através da criação de uma teia com fio de lã;
- Produção em grande grupo de um conto com a mesma estrutura;
- Leitura do conto criado ao restante grupo.

## Projeto Dia do Sorriso – *Rir é o melhor remédio*

---

- Dia 28 de abril de 2015 – Terça-feira
  - Organizado pelas Professoras-Estagárias da Escola Superior de Educação IPP integradas nas escolas EB1/JI do Falcão e EBS do Cerco.
  - As atividades serão realizadas no EBS do Cerco no período da manhã e na EB1/JI do Falcão no período da tarde;
- 

### **Objetivos gerais do projeto:**

- Promover a integração da comunidade escolar na participação de atividades lúdico-pedagógicas;
  - Proporcionar momentos de convívio entre os participantes;
  - Consciencializar para a importância das diferentes componentes do *Sorriso*.
- 

### **Proposta para EBS do Cerco:**

As atividades idealizadas para esta escola abarcam duas dinâmicas diferentes: a animação dos intervalos, através da criação de postos; sessões pontuais dirigidas para as turmas de 2º ciclo.

- **Atividades a decorrer nos intervalos:**

- Posto da Roleta

Atividades de promoção da cidadania na comunidade escolar, através de indicações/solicitações da roleta. Exemplo: “Distribuir sorrisos pelos professores”.

- Posto das Fotografias

Registo fotográfico sobre o *Dia do Sorriso* para partilhar os momentos mais sorridentes do dia. Neste registo serão utilizados acessórios de forma a tornar as fotografias mais originais e sorridentes.

- Posto do Placard

Registo, pela comunidade escolar, de acontecimentos e opiniões sobre o *Dia do Sorriso* e sobre a quem oferecer um sorriso.

- Mimos

Atuação para promover os sorrisos e o projeto em curso






- **Sessões a desenvolver no horário letivo do 2º ciclo:**

Estas sessões terão a duração de 45 minutos e o seu principal objetivo é promover sorrisos nos alunos, com exercícios de *risoterapia*. As mesmas serão dinamizadas por uma ou duas estagiárias que se dirigirão à sala onde a turma se encontra, ocupando os tempos letivos de algumas disciplinas. Consulte-se o horário abaixo:

Compilação de horários

Tempos	3ª feira, 28 de abril	
08:20 – 09:05	5ºF	6ºE
09:05 – 09:50	5ºD	5ºA
10:10 – 10:55	5ºH	6ºA
10:55 – 11:40	5º C	5ºF
11:55 – 12:40	5ºI	6ºF
12:40 – 13:25	6ºH	5ºE

Legenda:

Educação para a Cidadania	
Ciências Naturais	
Matemática	
Português	
Inglês	

---

### Proposta para EB do Falcão:

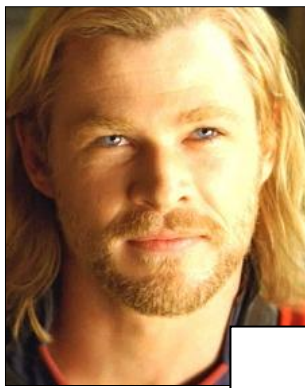
As atividades idealizadas para o 1º ciclo concretizam-se em sessões de uma hora a realizar com cada turma. Estas sessões têm como principal objetivo promover sorrisos nos alunos, através da realização da “hora do conto cómico”. As mesmas serão dinamizadas por uma ou duas estagiárias que se dirigirão à sala onde a turma se encontra, de acordo com o seguinte horário:

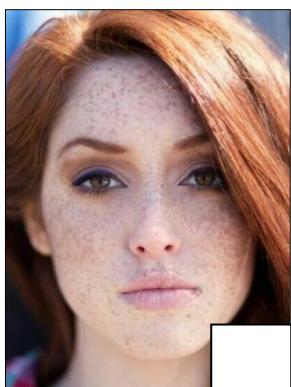
Tempos	3ª feira, 28 de abril			
14:00 – 14:30	Todas as turmas do Pré-Escolar			
14:45 – 15:15	1º A	1º B	2º A	
15:30 – 16:00	3º A	3ºB	4ºA	4ºB

## Questionário

Este questionário foi elaborado no âmbito de um Projeto sobre Interculturalidade e tem como principal objetivo saber o contacto que a sua família tem com outras culturas, o que conhece da cada uma delas e como se sente em relação às mesmas. Todas as informações que fornecer ao longo do questionário servirão apenas para análise e tratamento de dados, salvaguardando-se o anonimato. Obrigada pela sua colaboração!

1. Observe as imagens e coloque um  naquelas que aprecia e um  nas que não aprecia.





2. Conhece alguma(s) cultura(s) para além da sua?

Sim  Qual(is)? \_\_\_\_\_

Não

3. Se sim, onde ouviu falar dela(s)?

Na televisão	<input type="checkbox"/>	Em revistas/jornais	<input type="checkbox"/>	Em livros	<input type="checkbox"/>
Na rádio	<input type="checkbox"/>	Em estabelecimentos	<input type="checkbox"/>	Na internet	<input type="checkbox"/>
Na rua	<input type="checkbox"/>	Através de viagens	<input type="checkbox"/>	Tem na família	<input type="checkbox"/>

4. Na sua opinião, o que distingue as culturas umas das outras?

---

---

5. Para si, quais são os elementos mais importantes da cultura portuguesa?

---

---

6. Gostaria de conhecer e contactar com outras culturas?

Sim  Qual(is)? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Não  Porquê? \_\_\_\_\_

**Chegou ao fim.**  
**Obrigada pela sua participação!**

## Anexo 18 – Projeto de Investigação: questionário inicial realizado aos alunos

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Questionário

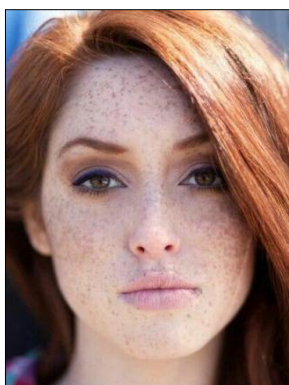
Olá! Este questionário tem como principal objetivo conhecer melhor o que sabes acerca de outras culturas e como te sentes em contacto com as mesmas.

Lê com atenção e responde a todas as questões.

Agradeço a tua colaboração, pedindo que sejas sincero nas respostas que dás.

1. Olha com atenção para cada uma das imagens e no retângulo abaixo de cada uma delas escreve, de acordo com o que sentires, uma das seguintes palavras: bom ou mau.





2. Conheces alguma(s) cultura(s) para além da tua?

Sim  Qual(is)? \_\_\_\_\_

Não

3. Se sim, onde ouviste falar dela(s)?

Na televisão  Em revistas/jornais  Em livros

Na internet  Na escola  Em lojas

Na rua  Através dos pais  Tenho na família

4. Na tua opinião, o que é que as culturas têm de diferente umas das outras?

---

---

5. Para ti, quais são os elementos mais importantes da cultura portuguesa?

---

---

6. Gostarias de conhecer e contactar com outras culturas?

Sim  Qual(is)? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Não  Porquê? \_\_\_\_\_

**Chegaste ao fim.  
Obrigada pela tua participação!**

## Anexo 19 – Projeto de Investigação: questionário final realizado aos alunos

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

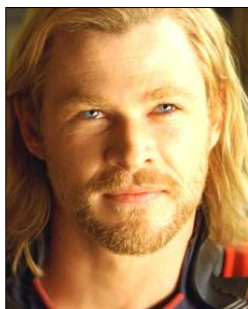
### Questionário

Olá! Este questionário tem como principal objetivo compreender o que sabes acerca de outras culturas e como te sentes em contacto com as mesmas, depois de teres conhecido um pouco mais acerca de algumas nas nossas sessões.

Lê com atenção e responde a todas as questões.

Agradeço a tua colaboração, pedindo que sejas sincero nas respostas que dás.

1. Olha com atenção para cada uma das imagens e no retângulo abaixo de cada uma delas escreve, de acordo com o que sentires, uma das seguintes palavras: bom ou mau.

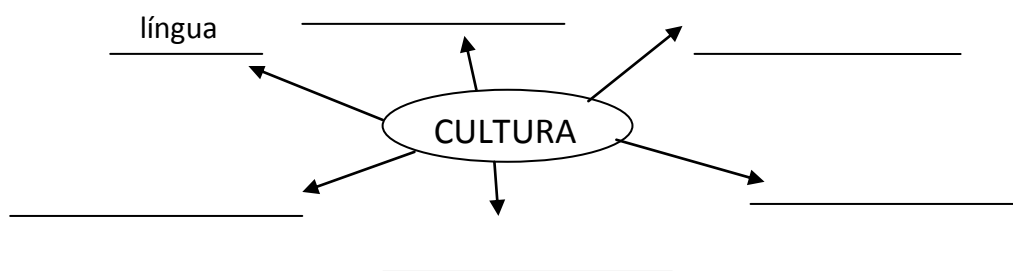


2. Coloca em cada uma das culturas um dos seguintes números: 1 (não gosto nada), 2 (gosto pouco), 3 (gosto) e 4 (gosto muito).

Cultura portuguesa	
Cultura das mulheres girafa	
Cultura cigana	

Cultura brasileira	
Cultura chinesa	
Cultura espanhola	

3. Preenche a seguinte chuva de ideias com elementos pertencentes a qualquer cultura, de acordo com o exemplo.



4. Preenche a seguinte tabela, colocando um X em cada uma das colunas de acordo com a tua preferência (podes assinalar mais do que uma).

	A que mais me surpreendeu	A que mais me fascinou	A que mais me desagradou
Cultura portuguesa			
Cultura das mulheres girafa			
Cultura brasileira			
Cultura da Etiópia (prato na boca)			

5. Para ti, de todas as culturas que tiveste oportunidade de conhecer qual a mais interessante? Porquê?

---



---

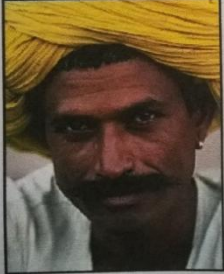


---

**Chegaste ao fim.  
Obrigada pela tua participação!**

Anexo 20 – Projeto de Investigação: exemplos de produções dos alunos ao longo das sessões

BILHETE DE IDENTIDADE

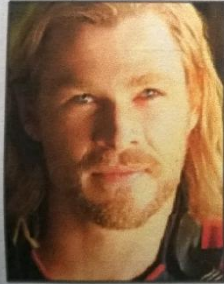


Nome: Alvaro

De que país vem? Índia

Porquê? tem um chapéu que parece um pano

BILHETE DE IDENTIDADE



Nome: Carlos

De que país vem? Alemanha

Porquê? Porque ele tem um aspeto simpático

BILHETE DE IDENTIDADE



Nome: Chirai Chara

De que país vem? Iraque

Porquê? porque parece ser ma.

BILHETE DE IDENTIDADE




Nome: china

De que país vem? china

Porquê? Porque tem os olhos da china e a boca esta triste

BILHETE DE IDENTIDADE




Nome: Muzacó

De que país vem? Angola

Porquê? Porque o rosto na boca.

BILHETE DE IDENTIDADE


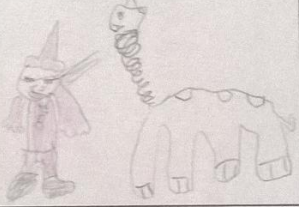
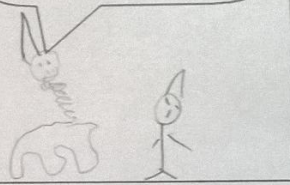
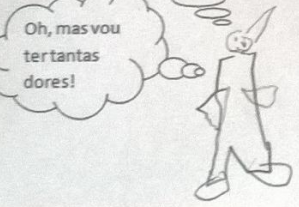



Nome: Flávia



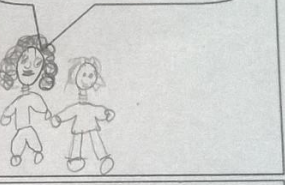
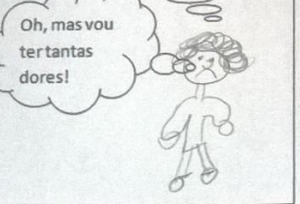
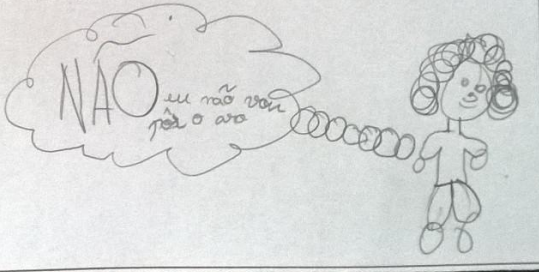
De que país vem? Iraque

Porquê? parece uma ladra.

**Ser ou não ser?** Diogo

<p>Era uma vez uma mulher girafa que teve uma filha.</p> 	<p>A menina cresceu e observava que todas as mulheres à sua volta utilizavam aros no pescoço.</p> 	<p>Certo dia, a mãe disse-lhe que tinham de ter uma conversa.</p> <p>Já fizeste cinco anos, está na altura de colocar os aros.</p> 
<p>Vou por os aros e ficar bela como a minha mãe</p> <p>Oh, mas vou ter tantas dores!</p> 	<p>A menina pensou muito e tomou uma decisão.</p> <p><b>NÃO!</b> não vou por os aros</p> 	


**Ser ou não ser?** Sofia Susana Serrador

<p>Era uma vez uma mulher girafa que teve uma filha.</p> 	<p>A menina cresceu e observava que todas as mulheres à sua volta utilizavam aros no pescoço.</p> 	<p>Certo dia, a mãe disse-lhe que tinham de ter uma conversa.</p> <p>Já fizeste cinco anos, está na altura de colocar os aros.</p> 
<p>Vou por os aros e ficar bela como a minha mãe</p> <p>Oh, mas vou ter tantas dores!</p> 	<p>A menina pensou muito e tomou uma decisão.</p> <p><b>NÃO!</b> eu não vou por os aros</p> 	


Joane.

### Ser ou não ser?

Era uma vez uma mulher girafa que teve uma filha.

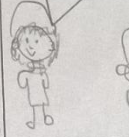


A menina cresceu e observava que todas as mulheres à sua volta utilizavam aros no pescoço.




Certo dia, a mãe disse-lhe que tinham de ter uma conversa.

Já fizeste cinco anos, está na altura de colocar os aros.



Vou por os aros e ficar bela como a minha mãe

Oh, mas vou ter tantas dores!





A menina pensou muito e tomou uma decisão.

Eu não vou por os aros

porque assim fico com muitas dores e os raios não gozam

Por isso eu não digo que não






Escreve no retângulo abaixo da imagem, de acordo com aquilo que já conheces desta cultura, uma das seguintes palavras: bom ou mau. Justifica.

*Eu acho que é bom porque as colares ajudam as girafas a serem bonitas.*


Bom



Escreve no retângulo abaixo da imagem, de acordo com aquilo que já conheces desta cultura, uma das seguintes palavras: bom ou mau. Justifica.

*acho que é bom porque as girafas não ficam com dores e os raios não gozam.*


BOM



Escreve no retângulo abaixo da imagem, de acordo com aquilo que já conheces desta cultura, uma das seguintes palavras: bom ou mau. Justifica.

*eu acho que esta cultura é má por elas não têm liberdade.*


Mau



Escreve no retângulo abaixo da imagem, de acordo com aquilo que já conheces desta cultura, uma das seguintes palavras: bom ou mau. Justifica.

*porque eu acho que não meia porque não a tinha conhecido mas agora quero que elas*


bom



Escreve no retângulo abaixo da imagem, de acordo com aquilo que já conheces desta cultura, uma das seguintes palavras: bom ou mau. Justifica.

*Siquis se eu fosse os pais delas não me fizesse mal.*

mau



Escreve no retângulo abaixo da imagem, de acordo com aquilo que já conheces desta cultura, uma das seguintes palavras: bom ou mau. Justifica.

*Eu acho que é boa porque lá por usar o arco acho que é boa*

bom

## Anexo 21 – Projeto de Investigação: planificações simplificadas das sessões

### **Planificação da sessão 0**

#### ***A minha perceção dos outros (90min)***

- a) Entrega de uma folha de registo a cada um dos alunos
- b) Projeção das imagens que constam na folha de registo e preenchimento da mesma pelos alunos, individualmente e em silêncio
- c) Diálogo com os alunos para partilha de opiniões, através da projeção de uma imagem de cada vez e da colocação de questões como:
  - De que país vem este senhor? Porquê?
  - O que conhecem sobre a sua cultura?
  - O que pensam dela?
  - Gostavam de conhecer?
  - Acham que é boa ou má pessoa? Porquê?
- d) Apresentação de outras informações culturais através de um PowerPoint e continuação do diálogo.

### **Planificação da sessão 1**

#### ***Culturas e cultura portuguesa (90min)***

- a) Visualização de um vídeo acerca da diversidade cultural, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ipjfC2s2X1c> e exploração do mesmo. Questões orientadoras:
  - Qual o tema central do vídeo?
  - Prestaram atenção à letra música? Conseguiram perceber alguma parte?
  - E em relação às imagens, o que observaram?
  - O que representava cada uma delas?
- b) Realização de uma chuva de ideias em torno da palavra cultura. Questões orientadoras:
  - O que significa cultura?
  - Quando digo a palavra cultura em que é que vocês pensam?
  - Que palavras associam à palavra cultura?
  - O que é que faz parte de uma cultura?
- c) Construção de uma definição de cultura, tendo por base a chuva de ideias.
- d) Exploração de um PowerPoint

- e) Trabalho de grupos cujo principal objetivo é a reflexão em torno de alguns tópicos que a professora entrega a cada grupo. Os alunos devem utilizar o caderno diário para registar frases simples que possam dar resposta aos tópicos de reflexão.
- f) Continuação da exploração do PowerPoint/ apresentação dos trabalhos. Projeção de um aspeto da cultura (por exemplo, língua), apresentação por parte do grupo e exibição de alguns exemplos (imagens, vídeos, textos, músicas).

### **Planificação da sessão 2**

#### ***À descoberta das mulheres girafa (90min)***

- a) Distribuição de uma história em Banda Desenhada incompleta. Os alunos a pares devem produzir ilustrações para as 2ª, 3ª e 4ª vinhetas e completar a 5ª vinheta com balões de fala e ilustrações;
- b) Exploração de um PowerPoint acerca da cultura das mulheres girafa. A principal preocupação será sempre ouvir os alunos, as descrições que fazem das imagens, vídeo ou texto, e só posteriormente, haverá um momento de clarificação;
- c) Entrega de um pequeno documento de reflexão, que cada aluno deve preencher individualmente.

### **Planificação da sessão 3**

#### ***Tão perto e tão longe (90min)***

- a) Aula de capoeira: (1) atribuição de um apelido a cada aluno e explicação do surgimento dos apelidos na capoeira; (2) aprendizagem dos movimentos básicos da capoeira, quer de ataque, quer de defesa; (3) realização de combinações de movimentos. Esta aula será acompanhada de música e será feita por um professor de Capoeira.
- b) Preenchimento de um esquema em grande grupo acerca de elementos da cultura portuguesa e da cultura brasileira que coincidem e de outros que são dispares.

### **Planificação da sessão 4**

#### ***Eu respeito, tu respeitas, ele respeita (120 min)***

- a) Apresentação de uma imagem projetada e exploração da mesma. Questões orientadoras:
  - O que vêem?
  - Está relacionado com o tema que temos trabalhado? De que forma?
  - Qual é o significado do mundo nesta imagem?

- Conseguem antecipar o tema da história que vamos ouvir hoje só pela visualização desta imagem?
- b) Apresentação da história *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares, através de um vídeo, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=QM5Yv6T8\\_yw](https://www.youtube.com/watch?v=QM5Yv6T8_yw)
- c) Exploração da história apresentada através de um diálogo. Questões orientadoras:
  - Qual é o principal tema da história?
  - Está relacionada com aquele que vocês anteciparam?
  - Para vocês, é bom ser de que cor? Porquê?
  - Lembram-se na história por que é que era bom ser branco? E amarelo? E preto? E vermelho? E castanho?
- d) Preparação para apresentação da história a uma outra turma da escola através de um teatro de fantoches: seleção aleatória de um aluno para ser o narrador e de cinco para manipularem os fantoches e distribuição dos versos pelos restantes alunos.
- e) Leitura da história de acordo com o formato estipulado.

### **Planificação da sessão 5**

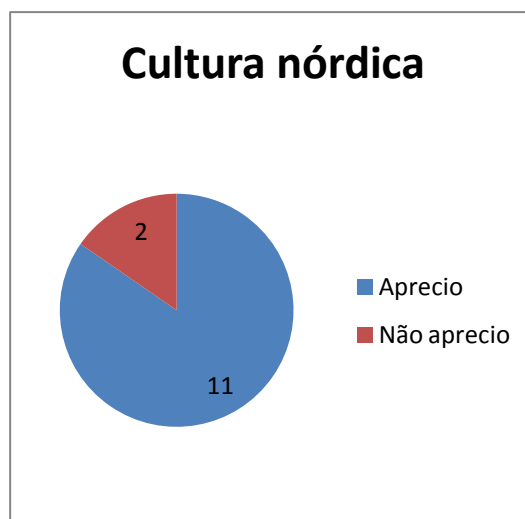
#### ***Eu respeito, tu respeitas, ele respeita (20 min)***

- a) Leitura integral da história por parte dos alunos, de acordo com as tarefas distribuídas na sessão anterior
- b) Receção da turma convidada na sala de aula, que se deve sentar no chão em frente ao fantocheiro. Os alunos que vão manipular os fantoches posicionam-se atrás do fantocheiro e o narrador senta-se numa cadeira ao lado. Os restantes alunos da turma sentam-se misturados com a plateia.
- c) Diálogo com os alunos da outra turma onde se contextualiza a sua vinda à sala e se antecipa o tema da história que irão ouvir. Questões orientadoras:
  - Sabem por que foram convidados para vir cá à sala do 3ºA?
  - O que é que significa para vocês a palavra cultura?
  - E respeito por outras culturas será o quê?
  - Vocês costumam conviver com pessoas de outras culturas?
  - E se virem uma pessoa de outra cultura na rua como reagem?
  - E se entrasse um aluno para a vossa turma de outra cultura?
- d) Apresentação da história *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares, através de um teatro de fantoches. O aluno que foi selecionado para ser o narrador lê as suas falas e sempre que surgem os versos os alunos no meio da plateia começam a dizer cada um o seu. Os fantoches vão surgindo e desaparecendo de acordo com a história.
- e) Diálogo com os alunos convidados. Questões orientadoras:

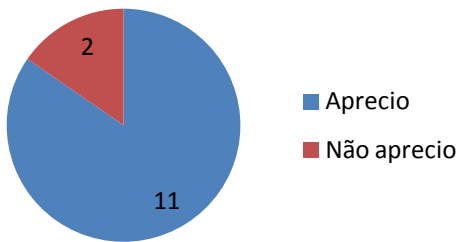
- Gostaram da história que ouviram?
- De que forma estava relacionada com a conversa que tivemos antes de a ouvirem?
- Algum de vocês se sente capaz de me resumir a história em poucas palavras?
- Para vocês é bom ser de que cor? Porquê?

Anexo 22 – Projeto de Investigação: análise quantitativa do questionário realizado aos pais

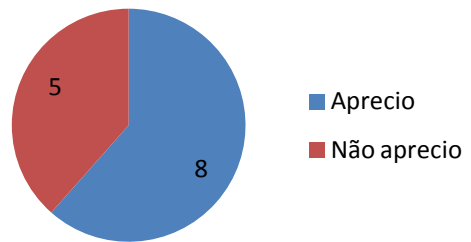
1. Observe as imagens e coloque um  O naquelas que aprecia e um  X nas que não aprecia.



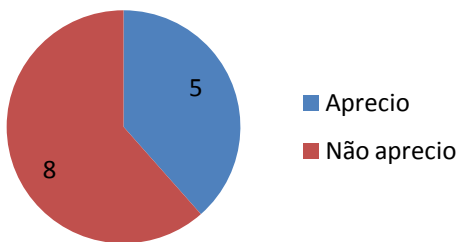
### Cultura escocesa



### Cultura do Dubai

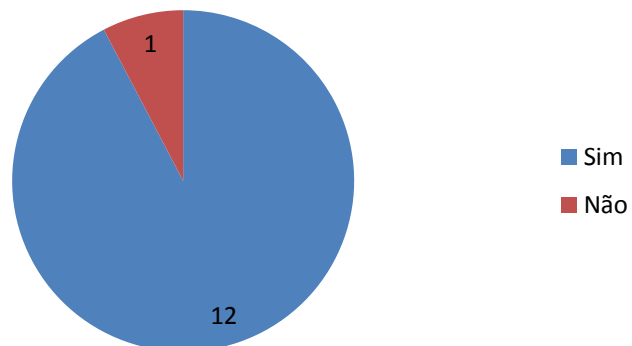


### Cultura da Etiópia

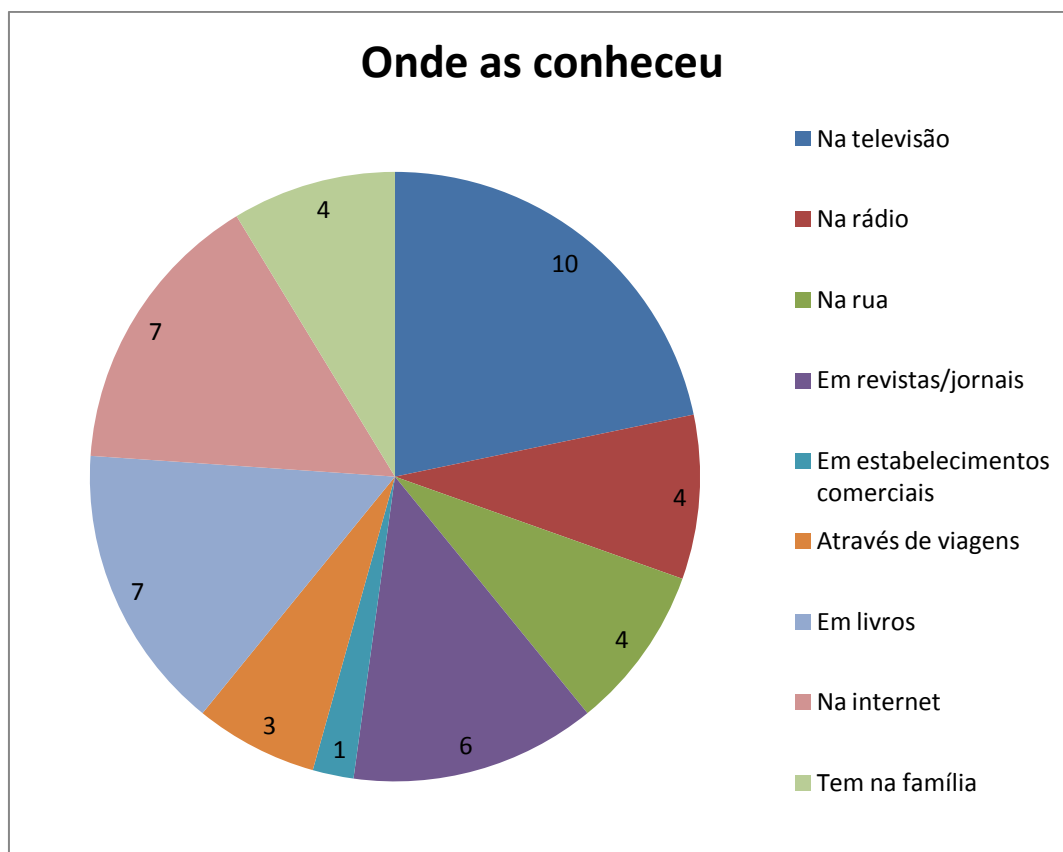


2. Conhece alguma(s) cultura(s) para além da sua?

### Conhecer culturas diferentes



3. Se sim, onde ouviu falar dela(s)?



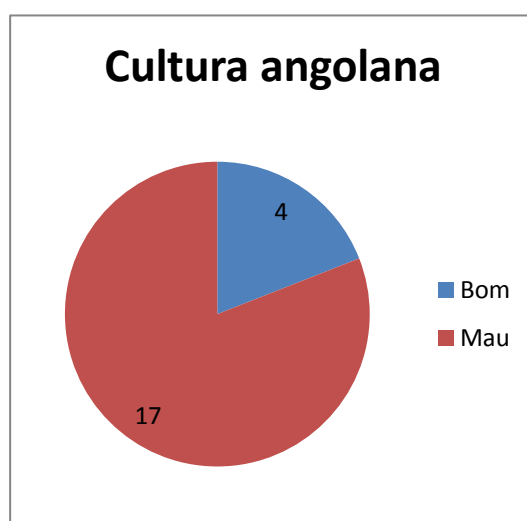
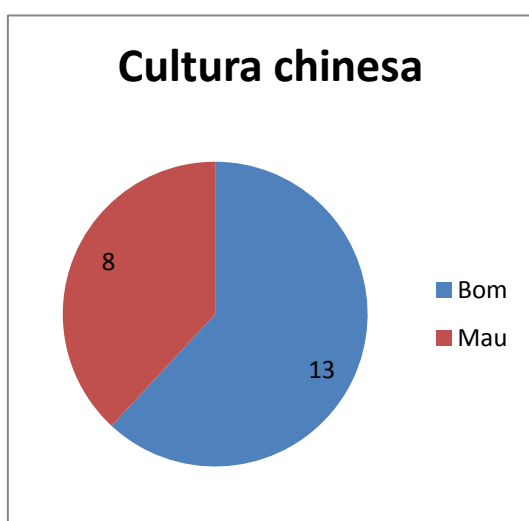
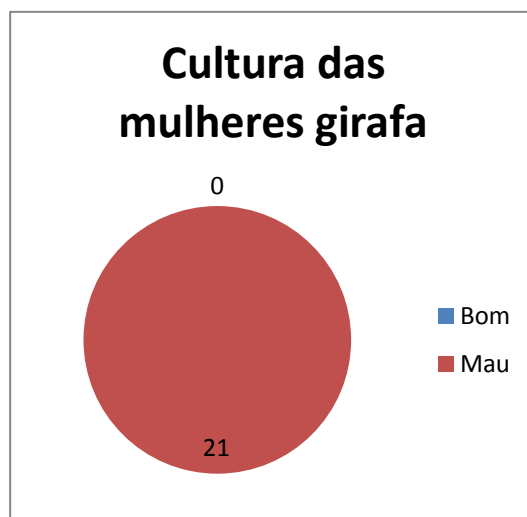
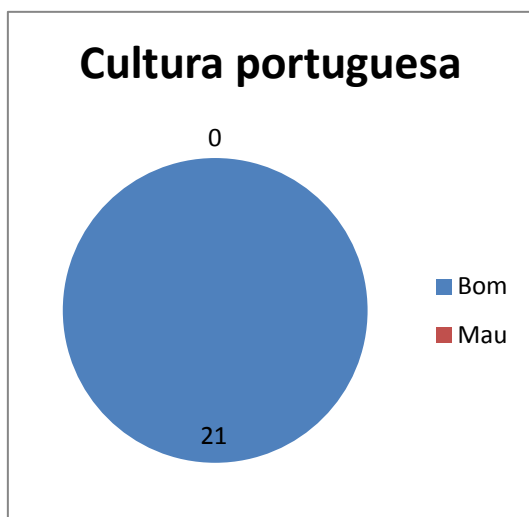
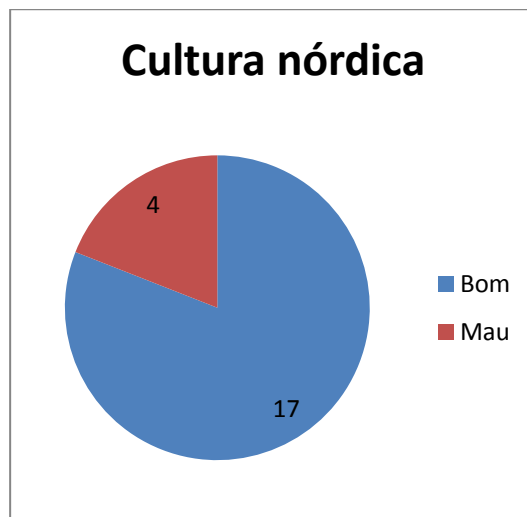
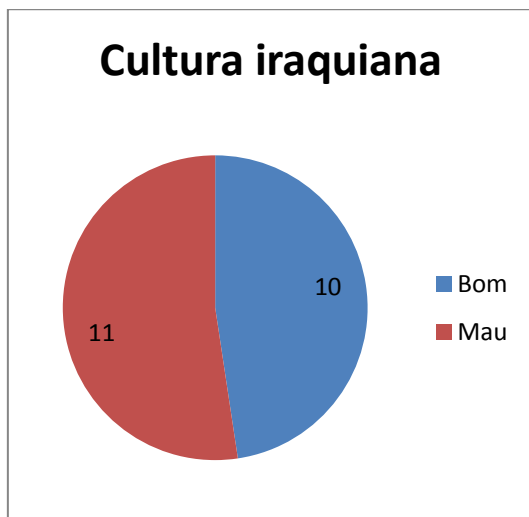
6. Gostaria de conhecer e contactar com outras culturas?<sup>1</sup>

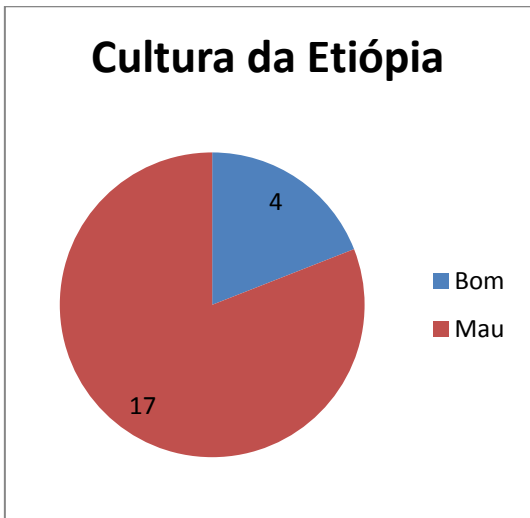
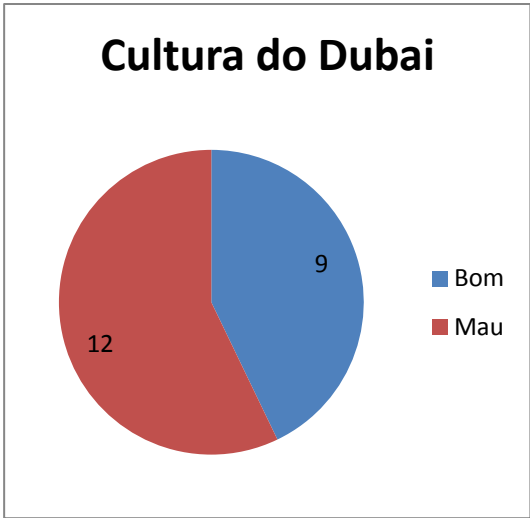


<sup>1</sup> A passagem da pergunta 3 para a pergunta 6 deve-se ao facto de as perguntas 4 e 5 terem um cariz mais qualitativo e, por este motivo, são alvo de análise juntamente com o corpo de texto.

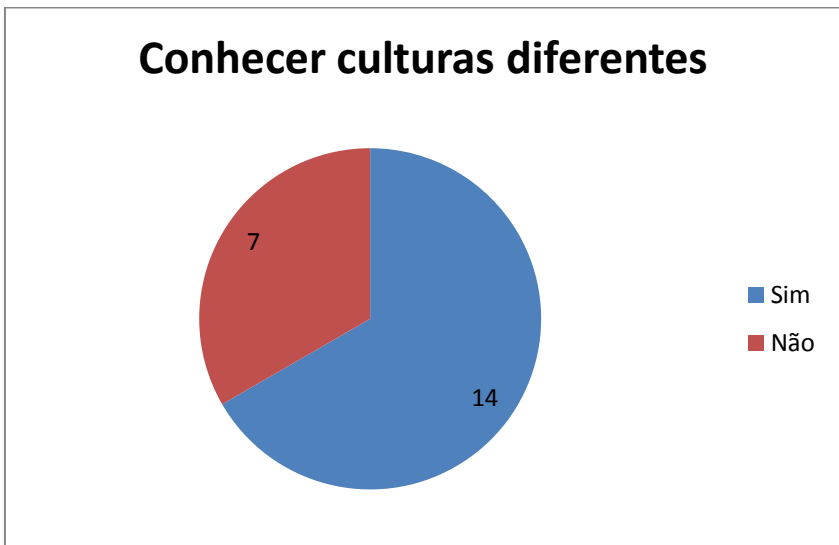
Anexo 23 – Projeto de Investigação: análise quantitativa do questionário inicial realizado aos alunos

1. Olha com atenção para cada uma das imagens e no retângulo abaixo de cada uma delas escreve, de acordo com o que sentires: bom ou mau.

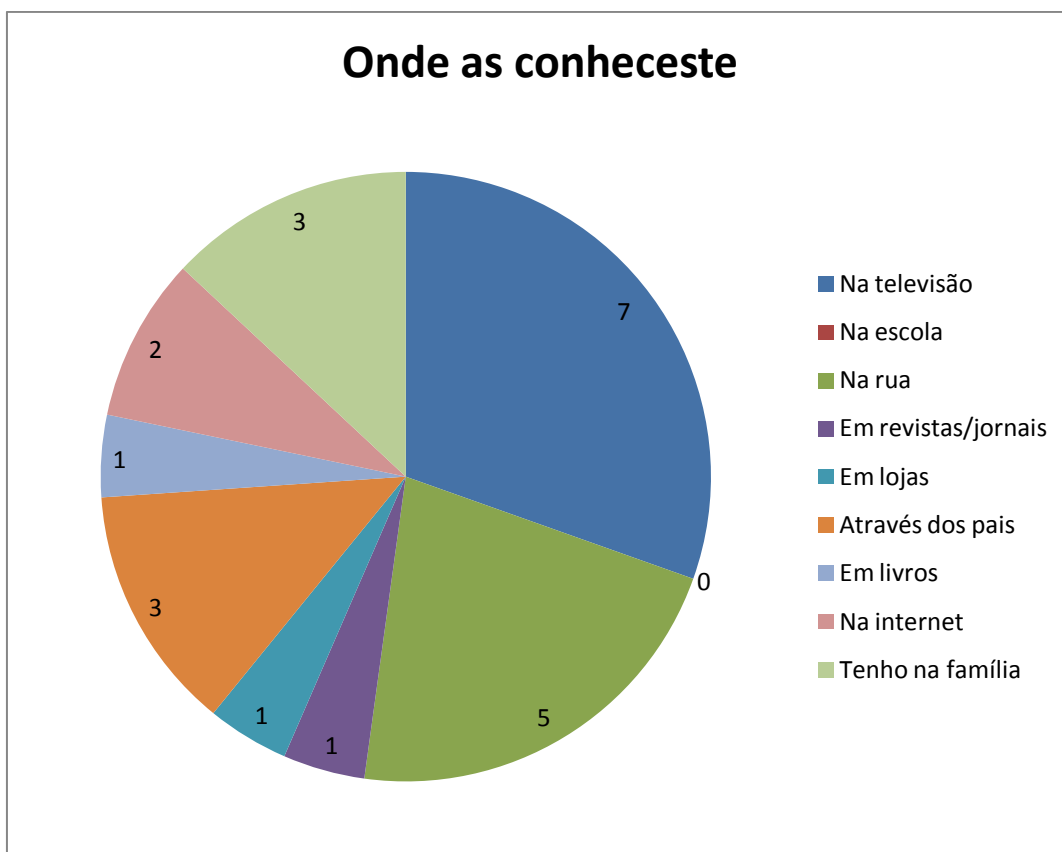




2. Conheces alguma(s) cultura(s) para além da tua?



3. Se sim, onde ouviste falar dela(s)?



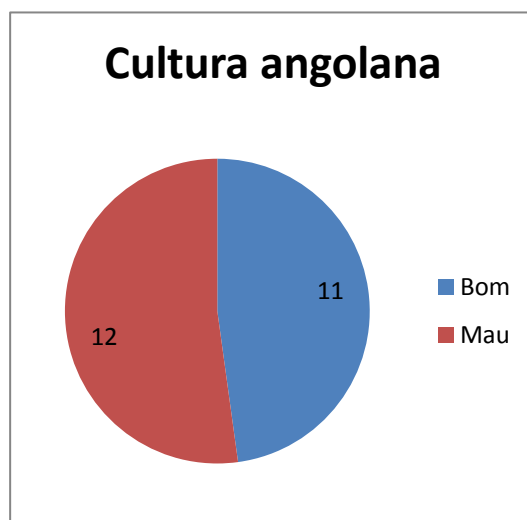
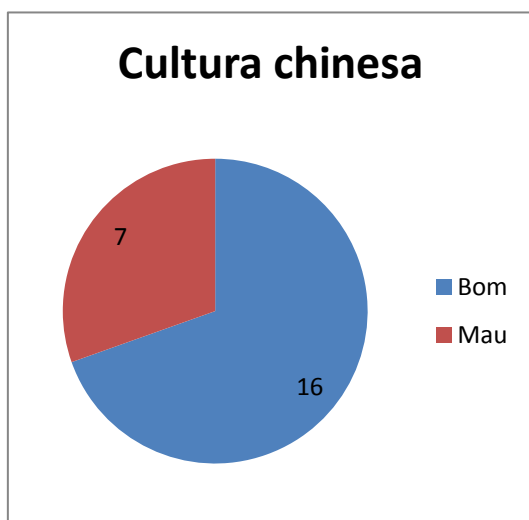
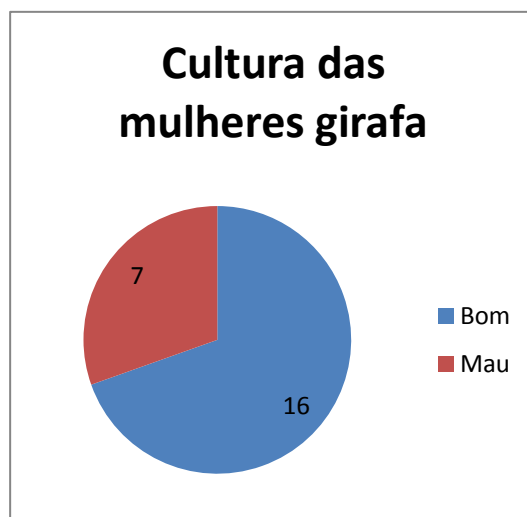
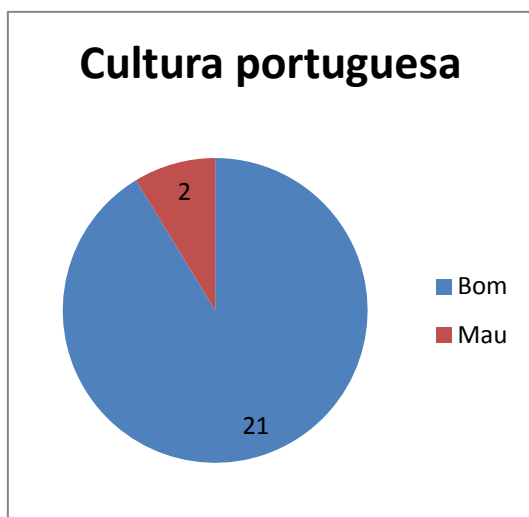
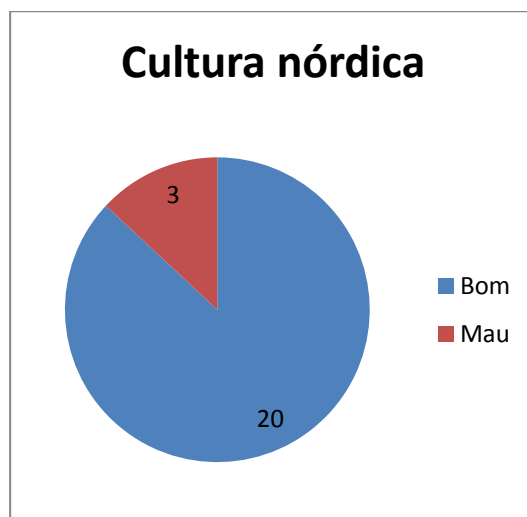
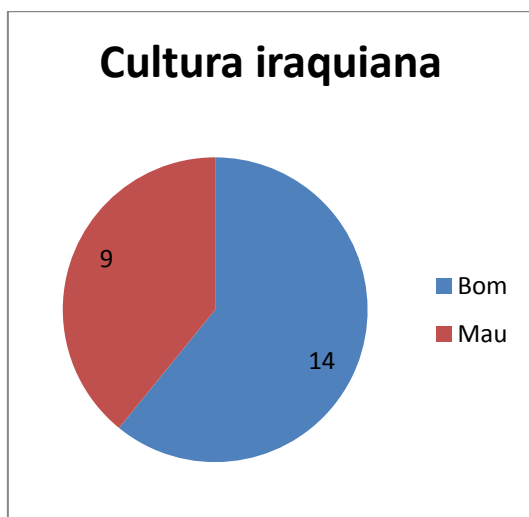
6. Gostarias de conhecer e contactar com outras culturas?<sup>1</sup>

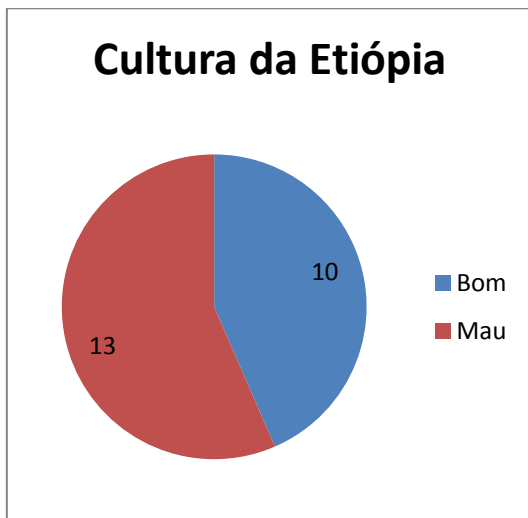
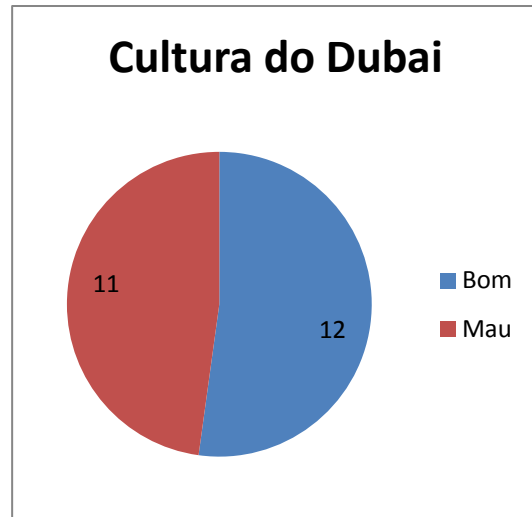


<sup>1</sup> A passagem da pergunta 3 para a pergunta 6 deve-se ao facto de as perguntas 4 e 5 terem um cariz mais qualitativo e, por este motivo, são alvo de análise juntamente com o corpo de texto.

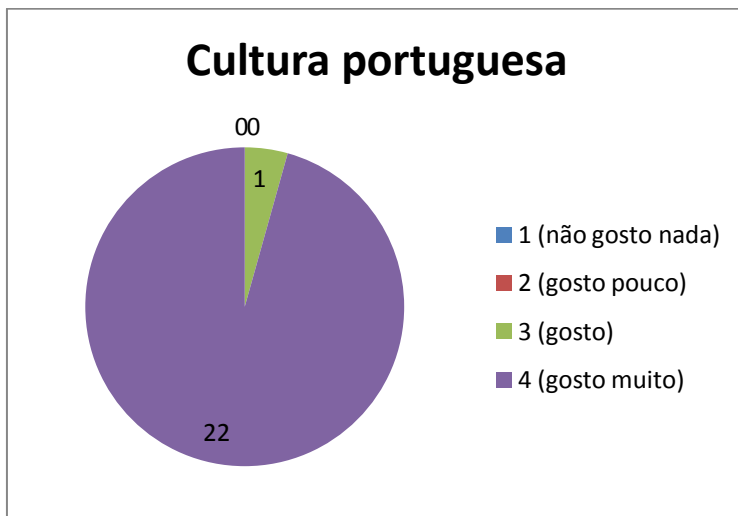
Anexo 24 – Projeto de Investigação: análise quantitativa do questionário final realizado aos alunos

1. Olha com atenção para cada uma das imagens e no retângulo abaixo de cada uma delas escreve, de acordo com o que sentires: bom ou mau.

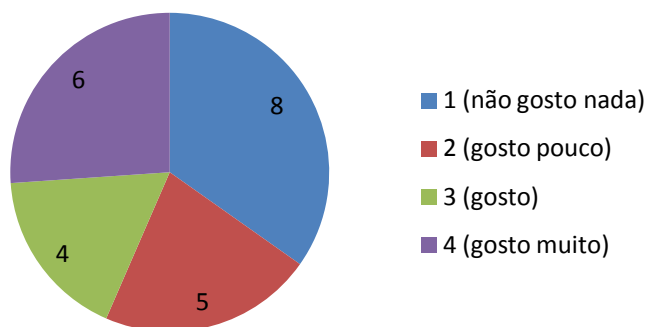




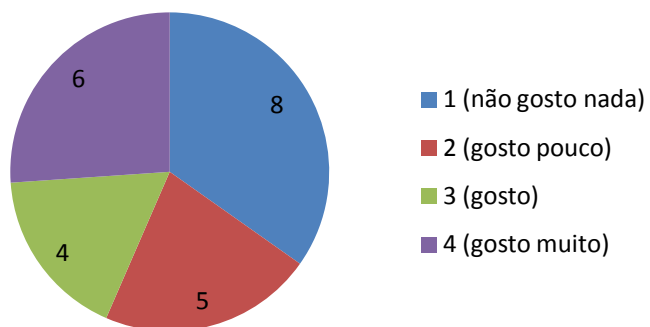
2. Coloca em cada uma das culturas um dos seguintes números: 1 (não gosto nada), 2 (gosto pouco), 3 (gosto) e 4 (gosto muito).



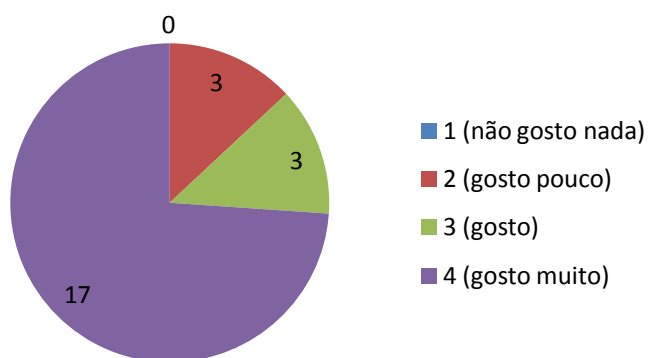
### Cultura das mulheres girafa

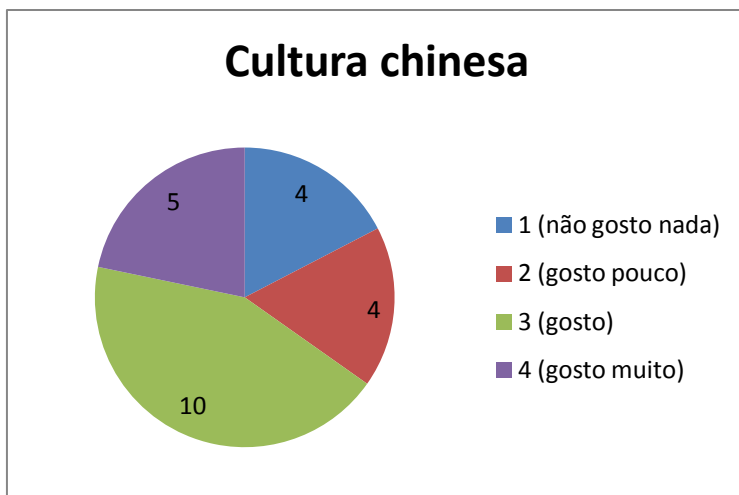


### Cultura cigana

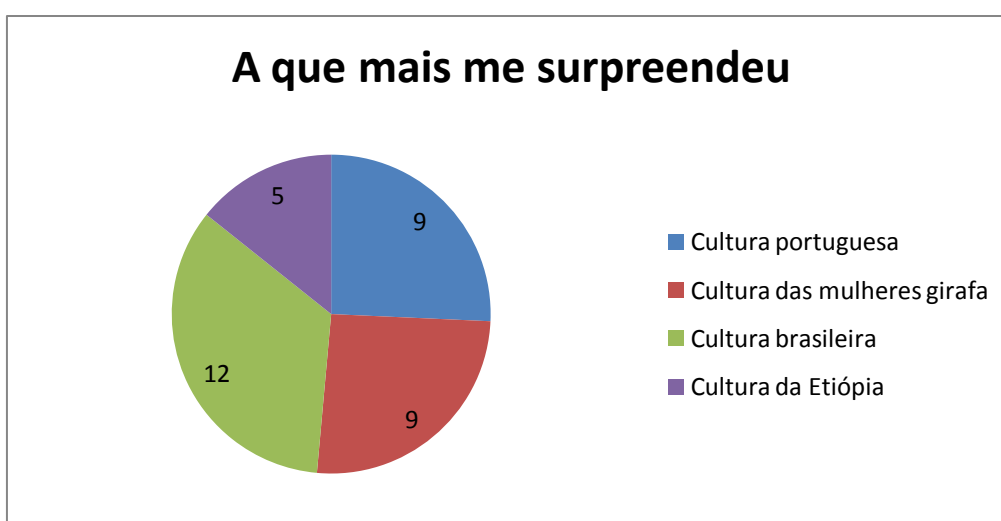


### Cultura brasileira



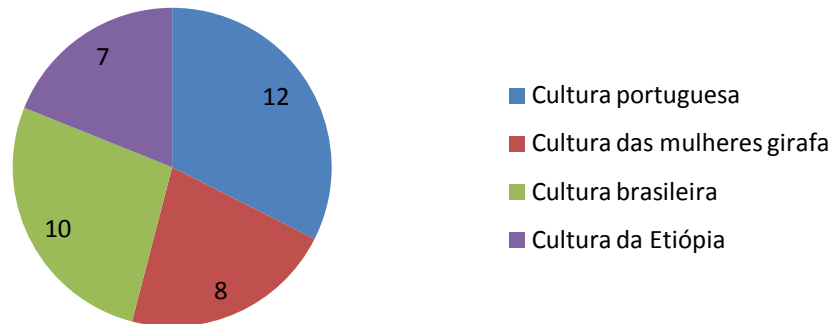


4. Preenche a seguinte tabela, colocando um X em cada uma das colunas de acordo com a tua preferência (podes assinalar mais do que uma).<sup>1</sup>

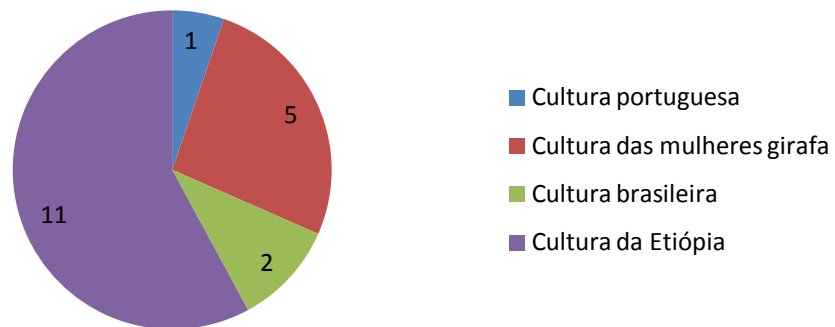


<sup>1</sup> A passagem da pergunta 2 para a pergunta 4 deve-se ao facto de a pergunta 3 ter um cariz mais qualitativo e, por este motivo, ser alvo de análise juntamente com o corpo de texto.

### A que mais me fascinou

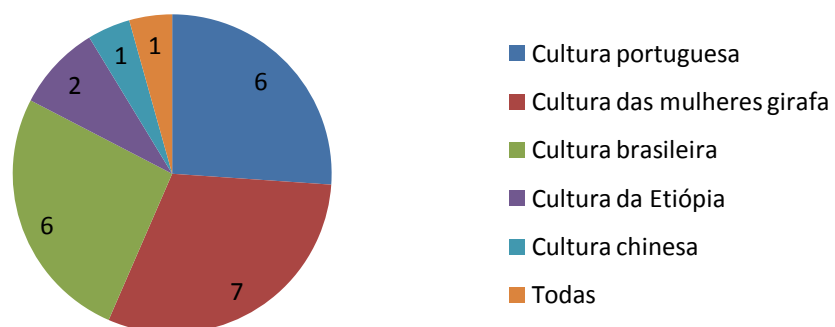


### A que mais me desagradou



5. Para ti, de todas as culturas que tiveste oportunidade de conhecer qual a mais interessante?

### A mais interessante



**NM**