

Orientação

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório marca o culminar de mais uma etapa da minha formação académica, mas também o início de um novo percurso de sucessivas aprendizagens. Embora seja um trabalho individual, está repleto de contributos de muitas outras pessoas que não podem nem devem ser esquecidas. Este espaço é, por isso, dedicado a elas.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro pela partilha dos seus conhecimentos e sábios ensinamentos.

Ao Professor Manuel Neiva pela sua sabedoria, dedicação e incentivo.

À Professora Susana Sá pela sua preocupação, disponibilidade e pelos seus bons desafios.

À Educadora Patrícia Araújo e à Professora Ana Sousa pelo seu caloroso acolhimento, pela partilha, confiança e apoio permanente.

A todos os meninos dos 2A e do 3º B pela sua alegria e por tudo o que me ensinaram.

Ao Ricardo, por me ter acompanhado ao longo deste percurso, e pela força, carinho e segurança que me transmite.

Aos meus pais, os meus melhores educadores e a quem tudo devo, pela compreensão e pelo incentivo na minha formação pessoal e profissional.

À minha família e todos os meus amigos pelo seu ânimo a cada dia.

À Maria, amiga e colega ao longo de toda a formação, pela cumplicidade, entreatajuda e paciência.

Às minhas colegas e amigas de curso Erica Almeida, Helena Santos, Inês Bastos, Sofia Carvalho e Andreia Oliveira.

A todos vós, muito obrigada!

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi elaborado o presente relatório de estágio com o principal intuito de descrever e refletir sobre o processo de construção e desenvolvimento dos saberes pessoais e profissionais ao longo do estágio nos dois níveis educativos. A formação de profissionais com um perfil duplo evidencia a urgência da promoção de competências inerentes a um profissional de educação, que surgem como transversais a todos os níveis de educação. De facto, o compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente permitiram a construção do perfil de Educador consignado pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto.

No decorrer dos estágios, a metodologia de desenvolvimento profissional adotada foi a investigação-ação que possibilitou a reflexão constante sobre as práticas, basilar para a criação de uma epistemologia de conhecimento profissional. Como tal, o cerne das experiências pedagógicas assentou na capacidade de resposta às exigências e singularidades de cada contexto, mediante o desenvolvimento de competências reflexivas, permitindo uma ação intencional, diversificada e significativa. Esta postura, aliada a um quadro teórico sólido, possibilitou uma progressiva transformação e melhoria das práticas educativas, fulcrais para o contínuo crescimento da estudante e para a construção de aprendizagens das crianças.

A intervenção educativa constituiu-se como uma etapa fulcral no processo formativo, pois contribuiu para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais e para a consciencialização da importância da adequação do processo educativo, entendendo a influência que ambos comportam para o desenvolvimento integral e integrado das crianças, patenteando a responsabilidade social intrínseca a um Educador.

Palavras-chave: Educação | Competências profissionais | Intervenção educativa | Responsabilidade social.

ABSTRACT

For the Master Degree in Preschool Education and Teaching of Primary Education, the present report has been prepared to stage with the main purpose to describe and reflect on the process of construction and development of personal and professional knowledge throughout the training course in both educational levels. Thus, the training of professionals with a double profile highlights the urgency of the promotion of skills inherent in a professional education, which appear as cross-cutting at all levels of education. In fact, the commitment and progressive teaching action accountability allowed the construction of the Educator profile recorded by Decree-Law No. 240/2001 and 241/2001 of 30th of August.

Throughout the two internships, the professional development methodology adopted was the research-action that enabled the constant reflection on practices, which are the basis for the creation of an epistemology of professional knowledge. As such, the crux of the pedagogical experiences was based on responsiveness to the demands and eccentricities of each context, by developing reflective skills, allowing an intentional action, diversified and significant. This attitude, combined with a conceptual-theoretical framework, enabled a progressive transformation and improvement of educational practices, central to the continued growth of the student and for the construction of children's learning.

The educational intervention was a crucial step in the process of formation because it contributed to the development of professional and personal skills and awareness of the importance of the adequacy of the educational process, understanding the influence that these involve for the integral and integrated development of children, highlighting the intrinsic social responsibility to an Educator.

Key-words: Education | Professional skills | Educative intervention | Social responsibility

ÍNDICE

Índice de anexos	ii
Lista de abreviações	iii
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e concetual	5
1.1. Formação profissional e metodologia de desenvolvimento profissional	5
1.2. Enquadramento normativo do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e orientações curriculares	13
1.3. A profissão docente e o processo de ensino e aprendizagem	17
2. Caracterização geral da instituição de estágio	27
2.1. Instituição de estágio	27
2.1.1. Projeto Educativo e Curricular de Escola	28
2.2. Caracterização do ambiente educativo e do grupo/turma	30
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	35
3.1. Observação	36
3.2. Planificação	40
3.3. Ação	48
3.4. Avaliação	66
3.5. Reflexão	69
Reflexão final	73
Bibliografia	83
Anexos	93

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexos 2 – tipo A (impressos)	95
Anexo 2A I – Grelha de observação do ambiente educativo	97
Anexo 2A II – Grelha de registos de observação dos alunos	105
Anexo 2A III – Exemplar de planificação	113
Anexo 2A IV – Exemplar de grelha de avaliação de uma atividade da área curricular de Português e de responsabilidade, respeito e iniciativa	133
Anexo 2A V – Exemplar de grelha de avaliação de uma atividade da área curricular de Matemática e de responsabilidade, respeito e iniciativa	135
Anexo 2A VI – Exemplar de grelha de avaliação de uma atividade da área curricular de Estudo do Meio e de responsabilidade, respeito e iniciativa	137
Anexo 2A VII – Exemplar de narrativa individual	139
Anexo 2A VIII – Narrativa colaborativa	145
Anexo 2A IX – Exemplar de guião de pré-observação	149

Anexos 2 - Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2B I – Grelha de observação do ambiente educativo

Anexo 2B II – Grelha de registos de observação dos alunos

Anexo 2B III – Planificações semanais

Anexo 2B IV – Planificações semanais reformuladas

Anexo 2B V – Grelhas de avaliação de atividades

Anexo 2B VI – Narrativas individuais mensais

Anexo 2B VII – Narrativa colaborativa

Anexo 2B VIII – Guiões de pré-observação

Anexo 2B IX – Registos fotográficos

LISTA DE ABREVIações

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNM – Colégio Novo da Maia

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, é perspectivado neste relatório uma análise e reflexão sobre a coconstrução dos saberes inerentes a um profissional de educação, nomeadamente um educador de infância e professor do 1º CEB.

Por conseguinte, esta construção é dependente da aquisição e desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais imprescindíveis para a docência. Neste contexto, surgem as fichas curriculares reguladoras da prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB. Na primeira são veiculadas competências a desenvolver pelos formandos tais como mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais; saber pensar e agir nos contextos educativos, evidenciando uma pedagogia diferenciada; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa que permita facultar respostas adequados à singularidade de cada contexto; coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação e, por último, problematizar as exigências da prática profissional (Ribeiro, 2012).

Analogamente, as competências a desenvolver no contexto de 1º CEB assemelham-se às primeiras sendo, por isso, mobilizar e articular os saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais de investigação nas práticas pedagógicas; problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para consecução de uma ação consciente; mobilizar os conhecimentos para resolução de problemas e para o desenvolvimento de teorias sobre a prática em contexto educativo, construindo uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora. Para além destes salientam-se ainda o desenvolvimento da competência de planificar e avaliar

a ação educativa de forma adequada; promover o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, predispondo-os para a aprendizagem; compreender o papel do professor no mundo contemporâneo, global e interativo; desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica; concretizar projetos de intervenção pedagógica; compreender questões de ética em educação e, por último, elaborar um relatório de estágio, defendendo-o posteriormente (Flores, 2013).

As competências elencadas visam, por conseguinte, a construção de um perfil de desempenho docente congruente com o consignado nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, estabelecendo uma relação dialógica com os mesmos e sendo, por isso, orientadores de todo o processo formativo.

Como tal, a prática pedagógica supervisionada assume-se como um espaço de aprendizagem por excelência, onde se mobilizam capacidades, conhecimentos, competências e atitudes em contexto. O estágio possibilita, então, o desenvolvimento de competências profissionais com base no conhecimento experiencial articulado com os saberes teóricos, científicos, pedagógicos, legais e culturais que, *per si*, não são suficientes. Por conseguinte, este desenvolvimento conforma-se à adoção de uma postura crítica e indagadora que permita uma constante readequação do ser profissional e das suas práticas, preponderantes para a resposta apropriada às singularidades de cada contexto.

Para a consecução dos objetivos já enunciados é privilegiada a metodologia de investigação-ação como meio de desenvolvimento profissional por forma a estimular uma perspetiva “crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (Nóvoa, 1992, p. 25). Esta metodologia prevê uma reflexão contante sobre as práticas, culminante na transformação das mesmas e simultaneamente no desenvolvimento de saberes epistemológicos e de competências profissionais.

Por outro lado, este percurso formativo é facilitado pela construção de saberes em parceria com a díade de formação, os supervisores institucionais, a educadora e professora cooperante e outros professores da instituição de formação. O trabalho conjunto facilitou a configuração de uma atitude colaborativa que se assume como fulcral para a regulação da reflexão partilhada e, concomitantemente, para tornar os contextos e as experiências de aprendizagem mais significativos.

Desta forma, o estágio foi desenvolvido numa instituição de ensino privada, o Colégio Novo da Maia. Em contexto da Educação Pré-Escolar, a ação pedagógica foi desenvolvida na valência de creche, sendo o grupo constituído por 11 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. O estágio teve o período temporal de 20 de fevereiro a 14 de junho de 2013, perfazendo 210 horas neste contexto, distribuídas por três dias semanais, num horário de cinco horas diárias. Já no 1º CEB, o estágio desenvolveu-se com uma turma de 3º ano, constituída por 24 alunos no período de 2 de outubro de 2013 a 22 de janeiro de 2014. Foram, por isso, completadas mais 210 horas de estágio, repartidas de modo análogo ao primeiro contexto.

No presente relatório de estágio é proposto como objetivo primordial explicitar a construção de saberes e competências desenvolvidas ao longo dos dois estágios. De facto, estar em formação implica um investimento pessoal sobre os percursos próprios no desígnio da construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992). Assim, este trabalho apresenta-se em quatro partes fundamentais, sendo que:

No primeiro capítulo é feito um enquadramento teórico e concetual que sustentou a prática pedagógica supervisionada. Deste modo, é feita alusão à formação de professores, apoiada na supervisão, salientando o seu contributo e relevância para o desenvolvimento profissional. Como tal, será explorada a metodologia necessária para este desenvolvimento, perspetivando desde logo o desenvolvimento ao longo da vida e os respetivos instrumentos que concorrem para esse propósito. Neste capítulo será feito também um enquadramento normativo relativo ao ensino do 1º CEB em Portugal,

aludindo o perfil de desempenho que um professor deverá desenvolver. Por conseguinte, é dada uma perspetiva do ensino e aprendizagem que postula o desenvolvimento e aprendizagem ativa dos alunos, apoiados numa visão construtivista e socioconstrutivista da construção de conhecimentos, esclarecendo o papel do professor como facilitador dessa construção, assumindo-se como fulcral na organização de todas as etapas do processo educativo.

Já o segundo capítulo é relativo à caracterização geral do Colégio Novo da Maia, aludindo o seu Projeto Educativo e Curricular de Escola. Posteriormente é feita também uma caracterização de todo o ambiente educativo e da turma com a qual foi desenvolvida toda a ação pedagógica.

No que concerne ao terceiro capítulo serão referidas as experiências de aprendizagem desenvolvidas, contemplando uma descrição, análise e reflexão crítica das mesmas e evidenciando aprendizagens significativas, quer para o grupo de alunos quer para a formanda.

Por fim, apresenta-se uma reflexão crítica final onde será ponderado o contributo do estágio dos dois níveis educativos para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais basilares para a docência.

No final estão indicadas as referências bibliográficas, legislação consultada e outros documentos que suportaram a realização deste relatório de estágio e que foram indispensáveis para o desenvolvimento da ação educativa, suportando o processo de desenvolvimento profissional.

Em último, surgem os instrumentos e documentos que foram construídos ao longo da prática pedagógica, proeminentes no processo de formação. O Anexo 1 corresponde ao relatório de qualificação profissional na Educação Pré-Escolar. Já os Anexos 2 estão organizados em anexos de tipo A e de tipo B, sendo relativos ao estágio no 1º CEB. Os primeiros estão disponíveis em formato de papel, enquanto os tipo B encontram-se em formato digital, abarcando, por isso, toda a totalidade de documentos criados e ainda os registos fotográficos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Tal como foi perspectivado no relatório de estágio de qualificação profissional em educação pré-escolar (cf. Anexo 1), ao exercício da profissionalidade está subjacente a construção de um quadro teórico e conceptual sólido que possibilita uma constante reorganização e renovação do conhecimento. Assim, o desenvolvimento da competência profissional depende da relação dialógica que é estabelecida entre teoria e prática, ou seja, a interação entre o saber documental e o saber experiencial. De facto, “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (Dewey, 1933, citado por Alarcão, 1996a).

Como tal, será feito neste capítulo um enquadramento que ressalve não apenas conceitos, mas também conhecimentos de âmbito teórico e legal, associados a competências que fundamentaram todo o trabalho no processo de formação profissional no contexto do 1º CEB.

1.1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação para a docência é indiscutivelmente uma “formação dupla” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 42), veiculada pela preparação científica e pela preparação profissional. Deste modo, o conhecimento epistemológico inicia-se na prática pedagógica supervisionada, respondendo a este imperativo de articulação entre teoria e prática, considerando que é no “acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o *locus* do saber fazer em ação” (Perrenoud, 2001, citado por Vasconcelos, 2009, p. 46).

A relevância da prática pedagógica supervisionada reside, portanto, no desenvolvimento de competências potenciadoras de um desempenho profissional reflexivo e autónomo e também de desenvolvimento pessoal (Gomes & Medeiros, 2005). Como tal, assume um papel crucial dado constituir-se como um espaço onde os formandos equacionam as suas práticas, as experimentam e problematizam, sendo considerada “o verdadeiro coração da formação de professores” (Vonk, 1985, citado por Gomes & Medeiros, 2005, p. 19). É, por isso, através da prática que é dada a possibilidade de construção de um corpo de conhecimentos dotados de “sentido, globalidade e coerência” (*idem*, p. 20), integrados num quadro teórico e convergindo numa prática pedagógica “pessoal, fundamentada e reflexiva” (*ibidem*). De facto, a habilitação para a docência indicia que a acumulação de conhecimentos válidos não são, *per si*, suficientes para a formação profissional (Formosinho & Niza, 2009).

Concomitantemente o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que enquadra a prática pedagógica supervisionada e a habilitação profissional para a docência, refere que a prática de ensino supervisionada constitui um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem” (preâmbulo). Neste contexto, a supervisão assume um papel basilar dado constituir-se como um processo imprescindível na formação profissional, concorrente para o desenvolvimento integral do estudante, com vista à preparação para a sua futura profissão. Assim, o formando não se limita a aplicar estratégias e métodos provenientes da sua formação teórica mas “constrói e compara novas estratégias de acção, recria a fundamentação e as categorias de compreensão, adquire novos modos de enfrentar e definir os problemas” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 34). Este novo conhecimento caracteriza-se, por isso, por ser resultante de um contínuo questionamento entre os referentes concetuais e a operacionalização prática, fundamentando uma formação de professores assente no pensamento reflexivo.

Analogamente, Oliveira-Formosinho (1997, citado por Vasconcelos, 2009) explicita que a supervisão pedagógica é um processo sistemático em que um

candidato a professor usufrui de apoio, suporte e orientação de um outro professor mais experiente e especializado, com o intuito de apoiar os futuros docentes na conquista da sua profissionalidade. Já Vieira (1993, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) refere que a supervisão “é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 92). Deste modo, o supervisor assume um papel fundamental no sentido em que “deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades” (*idem*, p. 93) no futuro professor. Este processo de mediação pressupõe um clima relacional entre os diversos atores pedagógicos, fomentando a oportunidade de construção do pensamento próprio com o “outro”, na interação dos saberes diferenciados (Estrela & Estrela, 2001). Assim, Sá-Chaves (2000, citado por Vasconcelos, 2007) preconiza que a prática supervisora é favorável à construção ativa de conhecimento, distanciando-se do método transmissivo, que se revela redutor e inadequado. A dimensão colaborativa, transversal à supervisão, é então basilar para o desenvolvimento profissional e para a formação ao longo da vida. De facto, Hargreaves (1998) sublinha que “a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa” (p. 280), apontando que o ato reflexivo partilhado regula a transformação de práticas, que constituem o mote para a capacidade de responder à instabilidade inerente à profissionalidade docente. Como tal, esta capacidade está intrinsecamente vinculada a uma das características centrais do processo de supervisão: a sua dimensão interativa e de princípios colaborativos que possibilitam o desenvolvimento de competências “reflexivo-ativas e crítico-transformadoras” (Alarcão & Canha, 2013).

Assim, e no desígnio do desenvolvimento da competência profissional e da melhoria da qualidade da educação que se proporciona (Alarcão, 2001), o professor terá que assumir uma postura indagadora e investigativa perante as suas práticas por forma a ser exequível o questionamento intencional e sistemático das mesmas com o intuito de as compreender e, caso necessário, as modificar. De modo semelhante, Hobson (2001) e Imbernón (2002)

salientam que a “acção indagadora do professor/educador, quando assente na reflexão crítica e sistemática sobre as práticas, articulando ensino e investigação, promove a sua transformação” (citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44).

Esta postura adotada por um profissional de educação resulta no paradigma de investigação-ação, cuja finalidade é “apoiar os professores (...) para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (Altrichter *et al*, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Como tal, o professor indagador e reflexivo deve reinvestir o que aprende na prática, o que pressupõe que à metodologia de investigação esteja inerente uma melhoria das práticas educativas e, conseqüentemente, dos saberes profissionais. De facto, a investigação deve estar ao serviço da mudança, sendo que um professor deverá atuar, refletir sobre o seu desempenho, melhorar as suas práticas e, idealmente, a educação (Pourtois, 1981, citado por Lopes da Silva, 1996). Ora, ao adequar as suas estratégias, o docente estará simultaneamente a elaborar conhecimento. É através desta reflexão que cada qual cria teorias práticas, ou seja, uma epistemologia do conhecimento profissional docente (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Como tal, e para que o professor em formação desenvolva as competências investigativas e indagadoras supracitadas, é fulcral que sejam mobilizados instrumentos ao longo da sua formação que concorram para esse objetivo (Coutinho *et al*, 2009). Ora, estes instrumentos, se ancorados numa reflexão colaborativa de dimensão interpessoal, fomentam o desenvolvimento dessas competências no desígnio da “melhoria do conhecimento profissional” e da “maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2007, p. 27). Esta interação dialética materializa-se, portanto, em instrumentos como narrativas colaborativas que favorecem a reflexão crítica dialogada, incidindo sobre aspetos específicos da prática e promovendo a articulação entre teoria e prática. De facto, Ribeiro (2011a) sublinha que o uso desta estratégia, na formação e ação profissional, “fomenta a co-construção

de saberes voltados para a transformação e emancipação dos seus autores” (p. 581). Assim, esta estratégia formativa é potenciadora de um entendimento mais crítico sobre a realidade e as situações vividas em contexto, mediada pelos saberes teóricos, constituindo simultaneamente um espaço de crescimento para todos os seus autores. A par das narrativas colaborativas surgem as narrativas individuais escritas, convergentes para os objetivos supracitados. Este instrumento constitui um meio do seu autor se conhecer a si mesmo, implicando uma análise crítica e reflexiva para ser exequível uma compreensão clara das situações educativas e formativas. Como tal, as narrativas individuais permitem a “regulação e monitorização do conhecimento que se constrói e (re)constrói” (Ribeiro, 2011a, p. 581). Nesta linha de pensamento, Zabalza (1994) explicita que “o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração” (p. 95).

Estes instrumentos que possibilitam a “co-construção de saberes” e que “fomentam o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional” (Ribeiro, 2011b, p. 44), juntamente com outros criados no âmbito da prática pedagógica supervisionada como as planificações e os guiões de pré-observação, constituem o portefólio de formação. Nele estão incorporados registos sobre o desenvolvimento profissional do professor em formação sendo valorizado, por isso, a dimensão formativa da aprendizagem. Como tal, é evidenciado o crescimento e a mudança no conhecimento do seu autor ao longo do tempo, ou seja, “representa a sua síntese pessoal de compreensão integrada e integradora das dimensões teórica e prática do conhecimento” (Sá-Chaves, 2000, p. 23). Segundo Bernardes & Miranda (2003), a utilização de portefólios por um professor em formação permite desenvolver a sua autonomia, incentiva a tomada de decisão, permite a autoavaliação e reflexão crítica sobre todo o percurso pessoal e profissional, preponderantes para o seu autoconhecimento e potenciadores de aprendizagens significativas.

Sabendo que a investigação-ação é um processo que contempla a análise da ação educativa “de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas

de investigação” (Coutinho *et al*, 2009, p. 360), é verificável a relação dialógica e indispensável estabelecida entre esta metodologia e a prática. Ora, e tal como foi visto, para que seja exequível uma compreensão efetiva dessa prática é premente a adoção de uma postura reflexiva. Alarcão (1996b) sintetiza esta ideia referindo que a formação para a docência terá que compreender “uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais” (p. 11), ressaltando essa relação de interdependência. Analogamente, Pires (1987, citado por Ribeiro, 2011b) destaca o exercício reflexivo como “o pilar da acção docente para a intencionalidade educativa/formativa” (pp. 43-44). No panorama educacional, ao evocar o exercício reflexivo sobrevém “o pensamento reflexivo” de Dewey (1976) intrinsecamente vinculado com a “prática reflexiva” defendida por Schön (1983) (citado por Coutinho *et al*, 2009, p. 358).

Dewey, (1959, citado por Lalande & Abrantes, 1996) foi o precursor do termo “pensamento reflexivo” (p. 45) definindo-o como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (*ibidem*). Por conseguinte, o pensamento reflexivo é uma forma especializada de pensar por forma a atribuir sentido a uma situação concreta não sendo, por isso, um ato automático. Por conseguinte, Zeichner (1993) afirma que refletir “é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p. 18). Como tal, a reflexão traduz-se numa atitude crítica de um professor face à sua acção e às consequências da mesma mas também a situações concretas e a problemas reais, permitindo uma reestruturação da sua prática e, simultaneamente, a construção de saberes indispensáveis ao desenvolvimento do professor, no desígnio de proporcionar uma melhor educação.

Concomitantemente, Schön (1983, citado por Coutinho *et al*, 2009) considera basilar o pensamento reflexivo para capacitar um profissional a agir de forma adequada. Deste modo, a prática reflexiva pode ocorrer em

diferentes momentos na ação com características e finalidades também distintas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Dorigon & Romanowski, 2008). Assim, as duas primeiras distinguem-se apenas pelo momento em que sucedem, sendo que a primeira ocorre durante a prática, permitindo reajustes imediatos da ação e a segunda depois do acontecimento, isto é, quando a ação é analisada fora do contexto. Por conseguinte, esta última permite uma compreensão mais holística dos acontecimentos vivenciados. A reflexão sobre a reflexão na ação é um momento de análise retrospectiva, refletindo nomeadamente na própria reflexão, ponderando sobre “o que aconteceu, o que observou, qual o significado atribuído e que outros significados poderiam ser atribuídos ao que aconteceu” (*idem, s/p*). Como tal, refletir sobre a reflexão ocorrida na ação é favorável à contínua progressão do desenvolvimento profissional, permitindo o autoconhecimento do docente e validando a prática investigativa. No entanto, Day (1999, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) considera que todos estes momentos de reflexão são fulcrais para o exercício da docência.

Ademais, Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) introduz outro importante conceito aliado à prática reflexiva, o conceito de conversação reflexiva colaborativa entre vários intervenientes. Nóvoa (2003) segue neste sentido referindo que na atual formação de professores a reflexão conjunta e o diálogo metódico são referências centrais. Segundo o autor é através desta estratégia que é exequível uma “formação mútua (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional” (p. 5).

Em contexto de formação e, nomeadamente, de prática pedagógica supervisionada, esta cooperação e diálogo entre intervenientes educativos ocorre com o supervisor institucional mas também com o par pedagógico, professora cooperante e outros professores da instituição de formação. Deste modo, a reflexão sobre as ocorrências educativas, partilhadas com estes intervenientes educativos, possibilita um processo mais significativo de (re)construção do conhecimento. Destaca-se, neste sentido, as vantagens da supervisão, tais como a capacidade de reflexão acrescida, oportunidades de

aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1998), preponderante para o desenvolvimento profissional. Também o trabalho em par pedagógico é, indubitavelmente, favorável a este desenvolvimento pois a “cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81), sendo uma das competências que são exigidas a um profissional de educação. De facto, a colaboração potencia um sentimento de confiança fortalecendo, por isso, as tomadas de decisão. Mais ainda, a panóplia de ideias que se vão conjugando conduzem a um processo criativo mais amplo, aumentando também a motivação e entreaajuda dos vários intervenientes que trabalham em equipa. Como tal, esta competência profissional é basilar para a melhoria das práticas profissionais não apenas com o objetivo do desenvolvimento profissional do professor mas também da qualidade das aprendizagens dos alunos (Arends, 2008).

Por conseguinte, o perfil de um professor crítico e reflexivo engloba ainda a auto-observação sistemática das suas práticas e do contexto onde está inserido, sendo determinante no seu desenvolvimento profissional e, por sua vez, preponderante para a prática pedagógica (Reis, 2011). No contexto de formação profissional, a observação das práticas apresenta uma dimensão colaborativa de carácter formativo, pois o observado é problematizado por vários intervenientes com o intuito de promover o pensamento reflexivo e, através dele, coconstruir conhecimento. Para tal, Reis (2011) apresenta três tipos de observação de aulas sendo o primeiro observar para avaliar o desempenho dos professores e da escola. Através deste objetivo, o supervisor destaca evidências que permitam tirar conclusões, dar *feedback* e ainda estabelecer metas de desenvolvimento. O segundo tipo de observação permite ao supervisor institucional observar “práticas consideradas interessantes” (*idem*, p. 12) com o intuito de reunir uma grande panóplia de atividades, metodologias e abordagens de modo a “ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado” (*ibidem*). Por fim, o terceiro tipo de observação prende-se com a escolha de um foco a observar, à escolha do formando, sobre o qual o mesmo

deseja obter comentários e sugestões de melhoria. Deste modo, é pretendido que as práticas dos formandos, após a observação, sejam reinvestidas na ação e, por sua vez, uma vez mais problematizadas mediante a observação e a reflexão, que conduzirá, de novo, a uma nova transformação das mesmas.

Ora, é através da observação que é dada a possibilidade a um supervisor de avaliar os formandos, numa perspetiva reguladora. Deste modo, é fulcral criar “uma imagem construtiva de (auto)avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional” (Vieira & Moreira, 2011, p. 19). O intuito das supervisões não é, pois, medir as competências do formando mas sim problematizar a sua atuação por forma a encontrarem caminhos de melhoria suportados pela reflexão crítica conjunta. Concomitantemente, Trindade (2007) perspetiva que a avaliação “fornece orientações indispensáveis para a construção do seu caminho na formação” (p. 132), apontando ao formando o que fez corretamente ou de forma aceitável e ainda os aspetos a melhorar. Por outro lado, constitui-se como “elemento motivador da sua aprendizagem e (...) como catalisador do seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (*ibidem*).

Para culminar, importa referir que o ensino de qualidade, capaz de formar jovens ativos, requer não apenas uma elevada qualificação profissional por parte dos professores mas também uma elevada motivação que se espelhe não só no início da carreira mas também ao longo das várias fases do desenvolvimento profissional (Day, 2001).

1.2. ENQUADRAMENTO NORMATIVO DO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Ao exercício da docência está também inerente o conhecimento dos normativos legais e administrativos emitidos pela Administração da Educação e que são reguladores da vida na escola. Paralelamente, este apresentam-se

como sendo uma “fonte importante de aprendizagem da docência e da pedagogia” (Formosinho, 2013, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 12-13).

Assim, a educação é perspectivada como um direito a todos os portugueses (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, capítulo 1, artigo 2º) sendo, por isso, universal, obrigatória e gratuita. Como tal, o ensino do 1º CEB pretende “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, capítulo II, secção I, artigo 5º, ponto 1). Por conseguinte, estes conhecimentos convergem no desenvolvimento da linguagem oral e o domínio progressivo da leitura e da escrita, no fomento das noções essenciais da aritmética e cálculo e na promoção de conhecimentos na área do meio físico e social, articulando com a expressão dramática, plástica, musical e motora (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, secção II, artigo 8º).

Consecutivamente, o perfil e ação do docente em contexto profissional está também legalmente enquadrado pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, que aprovam o perfil geral de competência para a docência e o perfil específico do professor de 1º CEB, respetivamente. Nestes decretos são aludidos os perfis de competência dos profissionais de educação exigidos para o desempenho de funções docentes nas dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Veiculado por estes normativos, o professor assume-se como “como um profissional de educação com a função específica de ensinar” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, secção II, 2), recorrendo ao saber próprio da profissão gerado pela atitude investigativa e reflexiva e enquadrado pelas orientações da política educativa. Por conseguinte, é incumbência do professor desenvolver o currículo mobilizando e integrando os saberes das diversas áreas curriculares que compõe o currículo, articulando com as

competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2).

Transversalmente a todo o processo de ensino e aprendizagem, o professor deverá promover a aprendizagem de “competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, III, 1). Como tal, importa salientar que os valores que enformam a ética profissional do professor e que são “valores socialmente apreciados” (Estrela, 2010, p. 82) devem ser veiculados no dia a dia do professor ao longo da ação pedagógica, fazendo do professor “um modelo axiológico para o aluno” (*ibidem*), sendo ainda um aspeto importante para o funcionamento harmónico da escola.

Tendo especificamente em consideração a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, é salientado que cabe ao professor gerir e desenvolver o currículo. Assim, pode entender-se por currículo “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999a, p. 24). Já o Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro, que revoga o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, explicita que o currículo deverá definir os conhecimentos e capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir. Analogamente, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo (capítulo I, artigo 1º), define currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação de desempenho dos alunos” (capítulo I, artigo 2º). Deste modo, estabelece-se como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares de Português (Reis et al, 2009), Matemática (Damião et al, 2013) e ainda Estudo do Meio (Alves, 2004a) e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Alves, 2004b). Por outro lado, e com a homologação das metas curriculares (Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto) de Português (Buesco *et al*, 2012) e de Matemática (Bivar *et al*, 2013), estes assumiram-se simultaneamente como importantes documentos orientadores.

Contudo, e ainda no Decreto-Lei supracitado, estabeleceu-se como princípio orientador o reforço da autonomia pedagógica conferida ao professor, com o intuito de gerir eficazmente e adequadamente o currículo. Deste modo, entende-se que o professor deverá seguir as diretrizes previstas pelos programas e metas das diferentes áreas curriculares, mas adotando estratégias diferenciadas. Esta diferenciação assume-se com o intuito de adequar o currículo ao grupo de alunos e também aos projetos existentes na instituição, com vista à qualidade do processo de ensino e aprendizagem e ao sucesso dos mesmos. A gestão curricular vem, neste sentido, providenciar “a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão, 1999b, p. 18) e não, como comumente se pensa, reduzir a qualidade de aprendizagem e de exigência.

Por conseguinte, importa salientar que o professor titular de turma é o responsável pela lecionação das áreas disciplinares e não disciplinares de frequência obrigatória. Deste modo as componentes do currículo do 1º CEB e a respetiva carga horária semanal são Português e Matemática com o mínimo de sete horas semanais cada uma; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras com o mínimo de três horas semanais cada uma; o Apoio ao Estudo com o mínimo de uma hora e meia semanal e ainda a Oferta Complementar com uma hora semanal. O Apoio ao Estudo tem por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e trabalho, nomeadamente nas áreas do Português e da Matemática enquanto a Oferta Complementar é escolhida de acordo com a instituição, integrando o currículo e devendo contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas da cidadania, artísticas, culturais ou científicas (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho).

Todavia, o professor deverá desenvolver o currículo de forma integrada, não perspetivando as diferentes áreas como estanques e desarticuladas. Beane (2002) salienta este aspeto referindo que “quanto mais significativo, (...) mais situado no contexto e enraizado no conhecimento cultural (...) um evento for, mais rapidamente é compreendido, aprendido e lembrado” (p. 16). Ora, será função do professor procurar a integração significativa da

experiência e do conhecimento. Deste modo, “a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas” (*idem*, p. 29). Analogamente, Alonso (2002) defende a construção de conhecimento escolar de forma integrada, possibilitando uma compreensão da dialogia do conhecimento: a cientificidade, *per si*, e também a sua aplicabilidade ao quotidiano. Como tal, o conhecimento adquirido nas escolas poderá ser desenvolvido e aplicado pelos alunos fora dela, possibilitando a integração das experiências curriculares nos esquemas de significação (Beane, 2002). Deste modo, deve valorizar-se a relação estabelecida entre as várias disciplinas, dando lugar ao conceito de interdisciplinaridade. Para tal, Libâneo (2002) defende uma mudança conceitual tanto no pensamento como na prática docente pois os “alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (p. 15). Desta forma, é enfatizada a importância da criação de espaços de trabalho conjunto e articulado visando sempre alcançar as metas educativas propostas.

Assim, será de seguida problematizado o papel do docente e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, concorrentes para a coconstrução de aprendizagens efetivas e afetivas de qualidade, como resposta aos imperativos da sociedade atual.

1.3. A PROFISSÃO DOCENTE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O contexto formativo dos professores oferece, como foi visto, referenciais comuns para a ação docente. No entanto, é a partir de experiências concretas e dos significados que lhes são atribuídos que emergem perspetivas únicas sobre a educação, o ensino e a profissão. Como tal, “a eficácia e a adequação da acção educativa dependem essencialmente do uso apropriado que o

educador faz de si próprio como instrumento educativo” (Combs, 1989, citado por Simões & Ralha-Simões, 1999). Assim, o ato de ensinar é uma atividade intelectual cuja consecução extravasa meras capacidades, dependendo também “da interpretação, resolução de problemas e reflexão” (*idem*, p. 109). Está claro que os saberes científicos e pedagógicos são fulcrais para o ensino mas, na sociedade de hoje, é determinante a reconceptualização da profissionalidade docente que passe pela “investigação da sua prática e reflexividade sobre e na acção profissional desenvolvida” (Roldão, 1999b, p. 20). Como tal, reside no professor a responsabilidade de ser o decisor sobre os saberes relevantes e sobre as opções curriculares a tomar nos contextos em que se insere.

Por outro lado, é sustentado que para aprender, o aluno necessita de experienciar e participar ativamente na situação de aprendizagem, considerando que o conhecimento é algo pessoal. É, portanto, incumbência do aluno interagir com as situações concretas para que “os significados possam ser desenvolvidos e construídos” (Arends, 2008, p. 12). Por outro lado, este envolvimento do aluno na sua aprendizagem permite que o mesmo aprenda a aprender (*idem*), fulcral para a aprendizagem ao longo da vida.

Tendo estas duas perspetivas por base, é premente considerar o professor como um profissional indagador e reflexivo, adotante da metodologia de investigação-ação na sua prática, e o aluno como sujeito principal da construção das suas aprendizagens, assente numa perspetiva fundamentada no construtivismo.

Deste modo, a intervenção profissional deverá passar por uma sequência de etapas interligadas, congruentes com a metodologia de investigação-ação. Como tal, o processo educativo tem início com a observação, que conduzirá a uma planificação intencional e fundamentada, seguindo-se a ação do professor baseada nos aspetos elencados. A reflexão será transversal a todo este processo e permitirá a avaliação dos alunos de uma forma crítica e adequada e ainda a readequação das estratégias utilizadas. De facto, Coutinho *et al* (2009) salientam que prática e reflexão, no contexto

educacional, alimentam uma relação de interdependência e que, como tal, no centro dessa relação encontra-se a figura do professor que possui privilégios únicos na capacidade de “planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo” (p. 358).

Ora, a primeira etapa fundamental é a observação do contexto educativo. Observar é um ver focalizado e intencional que é suportado por pressupostos teóricos e que permite fazer “uma descrição objetiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Ainda segundo o mesmo autor, observar é um processo de “recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (*idem*, p. 39) com fidelidade e exatidão. Por isso, a observação torna-se fulcral dado que constitui a “primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1990, p. 29) pois permite avaliar, no sentido de recolher, identificar e analisar as necessidades do contexto educativo.

No entanto, a observação poderá conduzir a concepções erróneas da realidade educativa, dado o quotidiano de uma sala de aula ser caracterizado por inúmeras situações complexas, imprevistas e que se sucedem e interpenetram rapidamente, o que por vezes não permite auferir conclusões claras e precisas (Arends, 2008). Deste facto advém a necessidade de utilização de instrumentos que permitam a recolha e a análise dos dados observados para que o ato observacional seja o mais objetivo possível. Assim, Máximo-Esteves (2008) salienta algumas estratégias que concorram para essa finalidade, destacando-se a observação direta, as notas de campo que possibilitam o registo imediato e pormenorizado da ação e ainda as grelhas de observação, permitindo estruturar a observação segundo objetivos pré-determinados.

Consubstanciada pela observação, surge a etapa seguinte do processo educativo, a planificação. Deste modo, planificar pode ser perspectivado como uma previsão do modo como a ação vai decorrer mediante um propósito que o professor considere importante alcançar (Diogo, 2010) ou, por outras palavras, é “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”

(Zabalza, 2000, p. 47). Como tal, através da observação fundamentada e mediada pela reflexão, o professor deverá conhecer as necessidades da sua turma e delinear um plano que mobilize estratégias eficazes para colmatar essas mesmas necessidades e atingir determinados objetivos.

Assim, ao ato de planificar está subjacente a confluência de variados fatores como modelos curriculares e pedagógico-didáticos mas também as condições e características do contexto de aprendizagem. De facto, é basilar que o docente adeque o currículo “às características particulares de cada situação de ensino” (Zabalza, 2000, p. 54). Por conseguinte, é através da planificação que é clarificado o desenvolvimento da ação tendo em conta as exigências programáticas, o tempo, o espaço e recursos, visando a eficácia na aprendizagem, condicionados em função dos alunos envolvidos.

Considerando que a planificação é entendida como um instrumento fulcral de trabalho e apoio para os profissionais de educação (Arends, 2008), é proposta a elaboração da mesma mediante um conjunto de fases. Neste sentido, Diogo (2010) propõe esse faseamento considerando os seguintes momentos: “avaliação das necessidades, análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção dos objetivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; elaboração do plano de avaliação” (p. 90).

Assim, através do levantamento das necessidades dos alunos, contrapostas com os programas e metas curriculares, deverá proceder-se à análise das mesmas de modo a ser exequível estabelecer prioridades de ação confrontando os dados derivados das necessidades e da análise da situação. Por conseguinte, é premente definir os objetivos de processo para que haja um guia claro dos planos de ensino. Em função dos objetivos seleccionados é exequível delimitar conteúdos quer conceituais mas também procedimentais e atitudinais. Tendo os objetivos por base, poderá passar-se para o modo como se vai orientar a ação ou seja, as estratégias. Nesta fase, é fulcral perspetivar as características da turma de modo a conceber estratégias que sirvam os interesses da mesma, por forma a serem motivadoras e, por isso,

mediadoras da construção do conhecimento. Deste facto advém a necessidade de o professor optar pela diversificação de estratégias e pelo uso de variados materiais didáticos, pois apresentam-se como uma panóplia de ações com o intuito de melhorar a consecução de determinada aprendizagem considerando a diversidade de alunos (Leite, 2005). Assim, cabe ao professor “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular” (Roldão, 2009, p. 56). Por último, surge ainda definido na planificação o modo como o professor procederá à avaliação tanto dos processos como dos resultados obtidos.

No entanto, importa referir que a planificação é um documento orientador da ação e, por isso, sujeito a alterações. Nesta linha de pensamento, Azevedo (2001) refere que “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (p. 18). O professor deverá, por isso, estar capacitado, através da postura reflexiva, para flexibilizar a sua planificação mediante os imprevistos que surgem, não comprometendo, por outro lado, os objetivos que pretende desenvolver.

No processo de ensino e aprendizagem, a fase conseqüente à planificação é a ação. Nesta etapa, o papel do professor na gestão deste processo é, por vezes, difícil de discernir. De facto, existe uma grande panóplia de variáveis e fenómenos que ocorrem no contexto de sala de aula e que implicam uma gestão diferenciada do currículo. Sabendo, *a priori*, que o ensino não é uma atividade rotineira, é premente perspetivá-lo como uma constante adaptação às necessidades das situações únicas com as quais o professor se confronta.

Nesta perspetiva, surge a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino (Coll, 1987; Coll, 1990, citado por Solé & Coll, 1999) como referência para a análise, reflexão e atuação do professor. Por conseguinte, o paradigma construtivista defende que a aprendizagem é uma atividade cultural e social “na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (Arends, 2008, p. 12). Assim, para

aprenderem, os alunos deverão envolver-se ativamente no processo de aquisição de informação para construir o seu conhecimento (Piaget 1954, 1963, citado por Arends, 2008). Ao confrontarem-se com novas experiências, os alunos constroem novo conhecimento, não só modificando o que já possuem mas integrando a interpretação do que é novo de modo a torná-lo seu (Solé & Coll, 1999). Este processo é comumente designado por aprendizagens significativas e ocorre quando se constrói um “significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente” (*idem*, p. 20). Assim, e ao considerar que na concepção construtivista “a aprendizagem escolar é um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica” (Onrubia, 1999, p. 123) o seu conhecimento, o professor deverá assumir um papel de facilitador da aprendizagem para que os alunos “cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível” (*ibidem*). O papel de ajudador é sublinhado por Coll (1986, 1990, citado por Onrubia, 1999) ao referir que o professor não pode substituir a atividade mental construtivista dos seus alunos.

Neste sentido, Vygotsky (1978, 1994, citado por Arends, 2008) defende que a interação social é estimuladora da construção de novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes. Como tal, é premente fazer usufruto da teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) defendida por este psicólogo (1979, citado por Onrubia, 1999). Deste modo, cabe ao professor propor tarefas que considerem o nível de partida do aluno ou seja, as suas capacidades e conhecimentos, mas que constituam simultaneamente novos desafios. Estes novos desafios poderão ser superados através da realização conjunta de tarefas “como via de acesso à realização autónoma” (*idem*, p. 127) das mesmas. Assim, a importância da noção de ZDP assenta na relação e interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. É, portanto, na interação com outros, que é possível desencadear o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos conhecimentos já

adquiridos. Este espaço de interação de conhecimentos implica falar das ideias socioconstrutivistas ou seja, a assunção de que “todo o conhecimento é o produto de práticas sociais” (Young, 2010, p. 288). Em suma, Arends (2008) salienta que a aprendizagem ocorre “através da interação social com professores e pares”, onde os alunos são impulsionados “em direcção à sua zona proximal de desenvolvimento, onde tem lugar a aprendizagem de novos conhecimentos” (p. 386).

Neste sentido, revela-se igualmente fulcral referir a aprendizagem cooperativa aludida por Arends (2008), basilar para desenvolver a ZDP e, por conseguinte, fomentar a progressão das aprendizagens. Assim, a cooperação entre pares visa auxiliar os mesmos “a adquirir novas informações, a aprender competências importantes e a refletir e processar a informação já adquirida em aprendizagens anteriores” (*idem*, p. 344). De facto, a aprendizagem cooperativa é fulcral para o desenvolvimento de competências sociais e de colaboração, visando simultaneamente a aprendizagem significativa de conteúdos científicos.

Paralelamente, é indispensável o professor fazer escolhas adequadas no que concerne ao tempo, espaço, estratégias e recursos. De facto, estas são quatro dimensões que influenciam todo o processo de construção de conhecimento dos alunos. Arends (2008) refere que tanto o tempo como o espaço devem ser usados de forma flexível. Assim, qualquer mobiliário de sala de aula poderá ser alterado, sendo fundamental esta experimentação e reflexão sobre os mesmos para adequar a diferentes funções, diferentes tipos de tarefa e também para facilitar as interações aluno-aluno e aluno-professor.

Concomitantemente, o tempo deverá ser também gerido de uma forma flexível sendo adaptado às características das tarefas propostas e aos objetivos das mesmas. No que concerne às estratégias importa salientar que a diversificação das mesmas permite ir ao encontro da diversidade dos alunos, para que seja dada a possibilidade a todos de encontrarem a sua melhor forma de aprender, “o seu próprio sentido para a aprendizagem” (Leite, 2005, p. 16). Deste modo as estratégias deverão ser adequadas às características

dos alunos, ser fator de motivação para os mesmos e eficazes na consecução dos objetivos propostos (Diogo, 2010). Considerando a natureza diferenciada das aprendizagens, é premente referir que se um professor almeja que as aprendizagens sejam de facto efetivas, deve optar por uma estratégia que proporcione a mais ativa participação dos alunos, um elevado grau de realidade ou concretização e um maior interesse pessoal e envolvimento. Por sua vez, as estratégias poderão implicar recursos que se apresentam como auxiliares do docente ao longo da ação e também na compreensão do aluno.

Transversalmente a todo o processo urge referir ainda a avaliação, que deverá iniciar, acompanhar e encerrar o ato de aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000). Como tal, o processo de avaliação deverá ocorrer no desígnio de contribuir para a regulação das aprendizagens dos alunos e para permitir o reajuste de medidas, fatores que favorecem o progresso e a aprendizagem dos mesmos (Diogo, 2010). No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação é perspetivada como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Capítulo III, Secção I, Artigo 23º, 1). Como tal, a avaliação deverá ser realizada nas suas diversas modalidades, utilizando instrumentos adequados para as mesmas e perspetivando a regulação e promoção da qualidade do ensino.

Deste modo, as modalidades de avaliação a considerar a diagnóstica, formativa e ainda sumativa (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Assim, a primeira diz respeito à recolha de informações sobre conhecimentos e aptidões que os alunos já possuem servindo, deste modo, para ser sustentadora das planificações futuras atendendo às necessidades dos mesmos (Diogo, 2010). Já a avaliação formativa deve ser “a modalidade de avaliação por excelência” (*idem*, p. 129) pois é a que ocorre no dia a dia, de forma contínua e sistemática (Vilar, 1996). Como tal, esta avaliação permite que o professor dê *feedbacks* aos alunos, perspetivando a reorientação das ações. De salientar ainda que a avaliação formativa não é apenas incidente em conhecimentos dos alunos, mas deverá também sobrevir sobre os seus

procedimentos e as atitudes (*idem*). Por último, a avaliação sumativa é expressa a partir de uma nota quantitativa, cujo objetivo é averiguar se os resultados escolares dos alunos correspondem aos objetivos iniciais.

Em suma, deverá dar-se lugar a todas as modalidades de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, sendo parte integrante do desenvolvimento desse processo. No âmbito educacional a avaliação é, de facto, indispensável pois contribui para a mediação das capacidades de cada aluno e, desta forma, para a melhoria do sistema de ensino.

Por último, importa apenas salientar o papel fundamental da reflexão ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A prática reflexiva, tal como foi perspectivada para a metodologia de desenvolvimento profissional, é transversal a todo o processo educativo. É, de facto, a reflexão que permite o reajustamento de atitudes, ações e decisões que não se revelam tão eficazes dado que faculta “oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 29). O docente, por isso, deverá desenvolver a capacidade reflexiva para que a mesma possa ocorrer eficaz e sistematicamente antes, durante e depois da ação. Zeichner (1993) afirma que a prática reflexiva é intrínseca à prática dos bons professores, devendo ser uma constante ao longo de toda a sua docência.

Concludentemente, o papel do professor transmissor e aplicador do currículo tem vindo a ser contestado na área da educação. O que persistentemente se defende e apela nos dias de hoje é a flexibilização e autonomia na gestão curricular, onde os professores se mostram profissionais ativos capazes de adequar a sua ação ao contexto onde estão inseridos. Neste sentido, é necessário que o docente desenvolva uma atitude reflexiva e investigativa por forma a contribuir para uma escola mais adequada ao contexto real. Com estas características, o professor terá uma experiência continuada de autoformação e de autoaprendizagem, levando-o a adotar uma atitude simultaneamente crítica e atuante por forma a obter resposta para os desafios da sua profissão e para ser proficiente na regulação e reajustamento das suas práticas.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O presente capítulo serve o propósito de contextualizar e enquadrar a instituição de ensino onde foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada. Deste modo, serão aludidas não apenas algumas perspectivas sobre as políticas, estratégias, valores e objetivos do Colégio Novo da Maia mas também características do ambiente educativo e da turma do 3º B. De facto, todos estes fatores e intervenientes educativos interferem e influenciam de algum modo as aprendizagens e desenvolvimento integral e integrado dos alunos.

É, portanto, a partir desta contextualização que será posteriormente exequível refletir fundamentadamente sobre as opções educativas tomadas.

2.1. INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Tal como na Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, a ação pedagógica desenvolvida no âmbito do 1º CEB ocorreu no Colégio Novo da Maia. Esta é uma instituição de ensino privada, localizada em Milheirós, no Concelho da Maia, e em funcionamento desde setembro de 2001 (Colégio Novo da Maia, 2012-2015). Tal como é referido no Relatório de Estágio de Qualificação Profissional (cf. Anexo 1), o Colégio foi assumindo um progressivo crescimento, sendo constituído atualmente por três polos, sendo o polo I afeto às valências de creche e pré-escolar, o polo II afeto ao 1º, 2º e 3º ciclos e o polo III ao ensino secundário. Neste documento é perceptível que este crescimento foi possibilitado devido à sua localização estratégica e também devido a todos os organismos existentes no concelho, tanto para fins recreativos mas também pedagógicos, que tornam Milheirós numa zona de

diversidade e de atração para famílias. Por outro lado, a instituição tem apostado no contínuo aperfeiçoamento técnico e científico do pessoal docente visível através dos dispositivos protocolares estabelecidos com instituições de ensino superior como o Instituto Superior da Maia, Escola Superior de Educação do Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Universidade Católica do Porto.

Tendo alargando a sua oferta educativa, o Colégio integra nos dias de hoje cerca de 760 alunos distribuídos por todos os níveis educativos, possibilitado pelo reconhecimento institucional que tem vindo a adquirir nos mecanismos oficiais, traduzindo-se como marco de referência de educação tanto no Concelho da Maia, como no Distrito do Porto e também a nível nacional.

Deste modo, importa aludir as políticas, valores, objetivos e opções curriculares da instituição veiculados pelos seus documentos de gestão curricular: o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Escola (PCE).

2.1.1. Projeto Educativo e Curricular de Escola

O Projeto Educativo de Escola foi desenvolvido pelo Conselho Pedagógico por forma a projetar a intervenção do Colégio Novo da Maia para o triénio 2012-2015. A ação desta instituição visa como missão a alcançar “a qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Colégio Novo da Maia, 2012-2015, p. 7). O colégio CNM apresenta, por isso, uma conceção de escola assente no paradigma defendido por Freinet (1997, citado por Colégio Novo da Maia, 2012-2015) no qual a criança é vista como um sujeito com “direitos, desejos, interesses e necessidades próprias” (p. 27). É ainda assumido que os princípios orientadores da instituição e da relação aluno-professor se baseiam na transparência, diálogo, participação e na apologia da democracia, por

forma a desenvolver uma comunidade escolar participativa e crítica que convergirá, por sua vez, na construção de uma identidade pessoal, social e nacional pautada pela liberdade, solidariedade, autonomia e responsabilidade (*idem*).

Estes valores são, por sua vez, extrapolados para os modelos de organização e funcionamento adotados, o modelo colegial e o modelo formal. Como tal, o primeiro modelo pressupõe a existência de uma estrutura hierárquica e vertical, na qual os intervenientes estão subordinados às orientações dos órgãos superiores, sendo que o segundo pressupõe o desenvolvimento de um trabalho em equipa, num ambiente de responsabilidade, autonomia e liberdade.

No capítulo do PEE referente aos modelos de intervenção educativa é defendida a aposta em procedimentos metodológicos baseados numa perspetiva construtivista, assumindo como papel principal o do aluno e propondo a organização de recursos de forma integrada e transdisciplinar, onde os alunos agem sobre os próprios objetos e onde o conhecimento é construído partindo do que os mesmos já sabem, privilegiando deste modo as aprendizagens significativas. A *praxis* construtivista é concretizada em dois modelos elencados no PEE, sendo eles a metodologia do trabalho de projeto, a qual pressupõe a resolução de problemas emanados de necessidades dos alunos, e o Movimento da Escola Moderna, que valoriza valores de cooperação, solidariedade e democracia (Colégio Novo da Maia, 2012-2015).

Na fundamentação e organização do 1º CEB é já referido que todo o processo de ensino e aprendizagem deverá ser realizado de forma integrada e flexível, com recurso a planificações pautadas por uma gestão flexível do currículo. Segundo este documento, as práticas educativas deverão ter em consideração, entre outros aspetos, “a significatividade das aprendizagens [...], o grau de motivação dos alunos [...], de pertinência [...], de adequabilidade [...], de relação inter e multidisciplinar” (*idem*, p. 40).

No que concerne à oferta educativa, o Colégio CNM norteia-se pela matriz curricular estabelecida no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho,

disponibilizando ainda áreas de enriquecimento curricular como Tecnologias de Informação e Comunicação, Filosofia para Crianças, Inglês, Hora da Leitura e da Escrita e Estudo Experimental das Ciências.

Já relativamente ao PCE, a versão mais atualizada e disponível para consulta é relativa ao triénio 2008-2011, daí não serem aludidas as Metas Curriculares. Assim, são descritas as competências gerais e transversais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica de acordo com o já revogado Currículo Nacional do Ensino Básico (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro), bem como as aquisições básicas de cada área curricular postuladas pelo PEE. Por outro lado, são apresentadas as funções curriculares de cada área disciplinar com o principal intuito de articular os diferentes ciclos do colégio e a convergência de todas as áreas curriculares, sendo também facultadas as orientações gerais para a concretização das áreas curriculares não disciplinares. Seguindo o definido no PEE, é assegurada a adoção de um modelo de intervenção construtivista elencando e justificando a sua importância para todo o processo de ensino e aprendizagem.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E DO GRUPO/TURMA

A turma do 3º B encontra-se sob responsabilidade da professora titular de turma, que é coadjuvada nas áreas curriculares disciplinares de Expressão Plástica, Expressão Musical/Dramática e Expressão Físico-Motora e na área de enriquecimento curricular de Inglês por professores especializados. A planificação destes cinco docentes é baseada na planificação anual e mensal, não sendo considerado nas planificações semanais a articulação entre estas áreas. Já a professora titular de turma planifica semanalmente atividades juntamente com os outros professores do 3º ano do 1º CEB, baseadas nas

planificações supracitadas. Todas estas áreas estão presentes num horário estruturado que poderá ser alterado em situações esporádicas.

Assim, o horário letivo é organizado de acordo com a carga horária definida pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Como tal, as aulas iniciam-se às 8h30 com um bloco de aula de duas horas, seguido de um intervalo de meia hora. Posteriormente existe um novo bloco de aula de uma hora ou seja, até ao meio dia. As aulas da tarde têm início às 13h30 com dois blocos de aulas de uma hora cada, ou seja até às 16h30. Ao aferir o número de horas destinadas às componente do currículo, verifica-se a existência de oito horas semanais para Português, sete horas para Matemática, três horas para Estudo do Meio e Inglês, uma hora para Expressão Musical/Dramática e para Expressão Plástica, duas horas destinadas a Expressão Físico-Motora e Apoio ao Estudo (sendo uma hora para Português e outra para Matemática) e, por fim, uma hora semanal destinada a Filosofia para Crianças. No final do horário letivo é verificável, através da observação e de diálogos com a professora cooperante, que a maioria dos alunos permanece no colégio, quer na sala de estudo que inicia às 17h30, ou em atividades extracurriculares.

A equipa educativa é ainda constituída por técnicos especialistas das áreas da psicologia, saúde, nutrição e educação especial que poderão ser solicitados. Está também permanentemente disponível um assistente operacional que auxilia os professores na preparação, organização e execução das atividades sendo também que acompanha os alunos no tempo de recreio e refeição, juntamente com outros.

O edifício relativo ao 1º CEB é afeto a todo o ensino básico, tendo uma área coberta de 5000m² disposto em seis pisos (Colégio Novo da Maia, 2012-2015, p. 12). Os espaços frequentados pelos alunos são o pavilhão gimnodesportivo e balneários no piso “-3”, a sala do aluno e a sala de estudo autónomo no piso “-2”, o refeitório, o bar, a biblioteca/mediateca, instalações sanitárias e a reprografia no piso “-1”, entrada principal, secretaria e sala de aula no piso “0” e, por fim, a sala de aula de expressão plástica e expressão musical/dramática no piso “2”. Nos espaços exteriores está disponível um

parque coberto, um pátio descoberto com ligação ao parque infantil do polo I e um campo de jogos de relva sintética.

No que concerne à sala de aula, a mesma apresenta dimensões medianas, sendo que a professora titular dispõe as carteiras em fila, havendo pouco espaço de circulação entre elas devido ao tamanho da sala e ao número de alunos. Apresenta duas janelas de grande dimensão, que possibilita a iluminação natural, com dois postigos que são frequentemente abertos para o ar ser renovado. Por norma a porta encontra-se aberta, possibilitando essa mesma renovação. Este facto não impossibilita que a sala mantenha uma temperatura ambiental agradável para o trabalho dos alunos considerando a existência de três aquecedores. A sala está ainda equipada com cacifos individuais, um lavatório, um quadro interativo (no caso, não se encontra em funcionamento devido à caneta), um videoprojector e um computador com ligação à internet. Os recursos expostos na parede são todos semiestruturados e estruturados sobre conteúdos das áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática, conferindo um reduzido espaço para trabalhos realizados por alunos.

A turma do 3º B era, no início do ano letivo, constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, tendo sido um aluno transferido para outra escola a meio do período. Um número maioritário de alunos é residente no Concelho da Maia, tendo a maioria dos seus encarregados de educação habilitações ao nível da Licenciatura (Sousa, 2012-2013). De uma forma geral, os mesmos cooperam ativamente com o trabalho desenvolvido pela professora cooperante A., participando nas dinâmicas da sala e revelando interesse permanente pelo desenvolvimento escolar dos seus educandos, visível através de observação direta no elevado número de vezes que estabelecem contactos formais e informais com a professora titular de turma.

Para além de a turma apresentar um equilíbrio na faixa etária e na relação numérica entre os sexos, também apresenta a nível do contexto escolar e de aprendizagem, havendo mais disparidade a nível comportamental. Na sua

maioria, os alunos são muito motivados para a aprendizagem e para a descoberta, construindo competências e conhecimento relacionados com conteúdos abordados com relativa facilidade, sendo também participativos e empenhados.

Transversalmente cumprem as regras estabelecidas sendo apenas esporadicamente necessário lembrá-las, evidenciando o trabalho de cooperação e de respeito mútuo desenvolvido pela professora titular de turma que passa também pela confiança. Através dos dados registados na grelha de observação do ambiente educativo (cf. Anexo 2A I) é visível que os alunos demonstram relativa autonomia plasmada em situações em que se propõem por iniciativa própria à realização de novas atividades mas já não o são na resolução de conflitos e em situações de gestão de tempo, existindo a necessidade de assegurar a atenção e a concentração dos alunos. De ressaltar apenas o caso da S.M., uma aluna que tende a não acompanhar o grupo a nível de aprendizagens realizadas, agravado pelos baixos níveis de concentração. Para além de a aluna ser semanalmente acompanhada pela psicóloga institucional é verificável que quando é realizado um trabalho individualizado e diferenciado a mesma realiza as tarefas propostas, revelando que a sua compreensão não é afetada. Os alunos A.B., B.S. e o F. revelam também pouco tempo de concentração mas que, devido à sua autonomia e trabalho realizado em casa apresentam um elevado desempenho cognitivo. Já o M., o A., o F., o Fr., e o T. afastam-se da turma no que é respeitante a nível comportamental, manifestados maioritariamente em situações de conflitos interpessoais. Estas situações demonstram também a necessidade de trabalhar com os alunos outras competências como a cooperação e ajuda por forma a diluir estes conflitos.

O grupo de alunos, relativamente ao desenvolvimento cognitivo, encontra-se, segundo a teoria piagetiana, no estágio das operações concretas sendo capazes de operar mentalmente para resolver problemas concretos e raciocinar logicamente. Este estágio implica uma descentração cognitiva que permite que as crianças sejam eficientes em tarefas de inclusão em classes,

dedução e indução, seriação, inferência transitiva e de conservação (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Do facto de os alunos desta faixa etária ainda não dominarem a abstração advém a necessidade de criar espaços de aprendizagem onde os alunos possam experienciar situações com materiais, de forma concreta. A nível do desenvolvimento moral, intrinsecamente vinculado ao cognitivo, os alunos encontram-se na passagem da moralidade heterónoma para a autónoma, começando deste modo a perceber o ponto de vista dos outros e a criar o seu código moral pessoal (*ibidem*). A escola e o professor assumem, por isso, um papel fundamental na criação de um ambiente de interajuda onde haja a possibilidade de perspetivar diferentes pontos de vista.

A nível físico e psicológico, os alunos encontram-se numa fase de expansão psicomotora: dá-se a maturação do esquema corporal e a aquisição da lateralização, relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita (Ferreira & Santos, 2000). Estando os mesmos na fase de latência descrita por Freud (1964, citado por Ferreira & Santos, 2000), o seu foco irá incidir sobre realizações cognitivas e pelas produções sociais. O estímulo e elogio aos alunos para se afirmarem pessoalmente é, nesta fase, fundamental pois poderão experienciar o sentimento de inferioridade aludido por Erikson (1982, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) ao invés de o sentimento de competência.

Em tom conclusivo, verifica-se que a turma é bastante motivada e interessada nos conteúdos escolares. Ora, de modo a responder a esta curiosidade e ensejo de aprender, torna-se claro que o trabalho a desenvolver deverá passar pela criação de novas situações de aprendizagem que visem satisfazer esse desejo, facilitando a coconstrução autónoma e significativa de conhecimentos. Este trabalho não deverá, contudo, ser conduzido sem ser dado especial ênfase no desenvolvimento de competências sociais fundamentais para integração plena dos alunos na sociedade.

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

No presente capítulo deste relatório irão ser descritas e analisadas as experiências vividas pela formanda no âmbito da prática pedagógica supervisionada no 1º CEB. Deste modo, serão clarificadas as opções metodológicas e estratégias utilizadas ao longo desse período, sustentadas pelo conhecimento teórico-concetual e pela caracterização da turma, ambos explanados nos capítulos anteriores. Por sua vez, a análise dessas experiências será mediada pela reflexão com o intuito de evidenciar a coconstrução e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, inerentes à profissionalidade docente.

De facto, o desenvolvimento profissional é um processo que agrega todas as experiências de aprendizagem de um docente (Day, 2001), contribuindo para a qualidade do seu desempenho e favorecendo o domínio das competências profissionais. Como tal, a noção de competência associa-se a uma implicação direta do professor na procura de respostas adequadas a cada situação singular, que permita inovar e agir de forma diferenciada. É, por isso, que cada professor deverá conceber-se como o melhor instrumento a dar aos seus alunos, consciente que “é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento que, o professor e o educador deverão regular as suas práticas educativas” (Serra, 2004, p. 85).

Por conseguinte, pretende-se neste capítulo evidenciar o desenvolvimento das competências definidas na ficha curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, anteriormente definidas na introdução do presente relatório, intrinsecamente vinculadas com os documentos legais, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto. Ao estabelecer uma relação triangular entre estes documentos, é perceptível que

a formação profissional visa o desenvolvimento das várias competências inerentes às etapas do processo educativo. Por outro lado, é também evidenciado que o desenvolvimento dessas competências é dependente da adoção de atitudes reflexivas e indagadoras, que deverão ser adotadas não apenas pelos professores em formação mas também por todos aqueles que já se encontram no exercício da docência.

Tendo em consideração o supracitado, serão focadas neste capítulo cada uma das etapas da intervenção educativa, mediadas pela postura crítica, reflexiva e indagadora sobre a prática. Por conseguinte, estas etapas que se vão sucedendo e interligando são análogas às diversas fases da metodologia de investigação-ação. Deste modo, o professor, estando no centro desta relação dialética, assume-se com o papel fulcral de “planificar, agir, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo” (Coutinho *et al*, 2009, p. 358).

3.1. OBSERVAÇÃO

Tal como foi clarificado no primeiro capítulo deste relatório, o ato observacional constitui-se como basilar para a intervenção fundamentada de um docente, capacitando-o para responder adequadamente aos desafios que os contextos comportam. Foi, deste modo, privilegiada a observação do contexto educativo com o principal intuito de recolher, identificar e analisar dados relativos aos alunos e ao seu contexto familiar e ainda todo o ambiente educativo, nomeadamente os seus intervenientes, espaços e materiais. Este processo facilitou a conceção da intervenção educativa, visando primordialmente a construção de espaços de aprendizagem significativos e integradores para os alunos.

O primeiro período observacional permitiu, então, recolher informações sobre a instituição, através da análise dos documentos orientadores da

mesma e também sobre os alunos, as suas características e interações. Por outro lado, facilitou a familiarização com os horários e rotinas da turma e espaços e recursos da instituição. Não se limitando à observação das aulas da professora titular de turma, esta competência associada ao profissional de educação estendeu-se às aulas das áreas coadjuvadas por forma a favorecer uma visão mais globalizante da turma. Neste período foi também fulcral a análise do plano de turma, não apenas para validar inferências realizadas mas também para problematizar e impelir observações mais direcionadas e atentas. Paralelamente, esta análise permitiu aprofundar o conhecimento das particularidades de cada aluno, contribuindo significativamente para a planificação e ação intencional.

Do mesmo modo, urge referir a observação da ação da professora cooperante, entendida como uma importante fonte de aprendizagem. Como tal, ao perceber o modo como a mesma conduzia toda a sua intervenção, passando pela forma como lidava com os imprevistos e como geria o tempo e o grupo assumiu-se como objeto de reflexão em momentos de partilha com a professora e com a díade de formação, possibilitando a construção crítica de conhecimento, o qual chegou a ser reinvestido na prática da formanda.

Considerando as formas de observação defendidas por Trindade (2007), a observação foi participante, dado a integração da estagiária na turma, participando e intervindo ativamente nas rotinas da sala. Assim, o ato observacional foi também intencional já que foram previamente definidos objetivos para o mesmo. Já o processo de observação caracteriza-se por ter sido contínuo e sistemático, uma vez que o período de observação não se limitou ao início da prática pedagógica mas foi uma competência utilizada continuamente durante três dias semanais ao longo de quatro meses. Como tal, a observação foi também direta e naturalista considerando que os intervenientes foram observados no seu contexto próprio, a escola. No entanto é premente ressaltar que alguns dados foram obtidos e analisados através de conversas informais com a professora cooperante ou veiculados pelo plano de turma assumindo-se, por isso, como uma observação indireta.

Mais ainda, a observação classificou-se como armada e desarmada uma vez que nem sempre foram feitos registos imediatos do observado. Importa salientar que, quanto ao campo de observação, o mesmo foi incidente globalmente no grupo mas também em cada um dos alunos. De facto, o escasso conhecimento dos mesmos, intrinsecamente vinculado ao início da prática pedagógica, tornou árdua a tarefa de observar os alunos particularmente, sendo que esta capacidade tornou-se gradualmente mais individual, possibilitando o conhecimento próximo do desenvolvimento e comportamento de cada um dos alunos. Derivado deste facto, a observação classificou-se também como molar e molecular. Com efeito, as observações realizadas foram determinantes para o desenvolvimento da ação pedagógica nomeadamente através de estratégias congruentes com as motivações e necessidades da turma, veiculadas por esta observação reflexiva.

Por conseguinte, e para registar os dados obtidos através da observação, foi imprescindível a criação de instrumentos que auxiliaram e suportaram “o processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p. 39).

Deste modo, as notas de campo, sendo parte integrante do diário de formação, foram uma estratégia utilizada ao longo de todo o período de estágio. Através das mesmas foi dada a possibilidade de registo pouco tempo após a ocorrência do observado, imprescindível para evitar a perda de informação pertinente. Por outro lado, constituíram-se um recurso basilar para os registos das dificuldades e progressos dos alunos e, conseqüentemente, para os processos de planificação e avaliação. O uso deste instrumento de observação foi igualmente relevante para a redação das narrativas individuais (cf. Anexo 2A VII), onde os aspetos observados e registados foram alvo de uma reflexão mais aprofundada e crítica, conduzindo a uma compreensão mais fundamentada da realidade observada e vivida.

Contudo, e dada a importância do olhar objetivo e focalizado que permite a melhoria “da qualidade dos dados obtidos durante a observação” (Reis, 2011, p. 8), foi também criada, em díade, uma grelha de observação do

ambiente educativo (cf. Anexo 2A I). Este instrumento contemplou várias dimensões, tais como o grupo, os horários e rotinas, o espaço físico e os recursos existentes na sala, as interações no ambiente educativo e ainda as dinâmicas estabelecidas na sala de aula, observadas aquando das aulas conduzidas pela professora cooperante. Assim, e no que concerne a estas dimensões, foi aferido o modo de trabalho da turma, de uma forma generalizada, tendo sido ainda exequível o levantamento de carências quer a nível da organização do espaço da sala, quer a nível da necessidade de estratégias diversificadas. Verificou-se, assim, a importância de refletir sobre o observado, ponderando a relevância destes elementos como dimensões potenciadoras da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletir criticamente sobre os dados veiculados pela observação, foi também revelada uma dificuldade em agir de forma diferenciada mediante os interesses e necessidades de desenvolvimento dos alunos, dificultada ainda mais pelo espartilhamento das diferentes áreas curriculares e pela primazia do manual escolar como recurso por excelência. Considerando o professor como construtor e gestor do currículo e ao refletir sobre estratégias que poderiam contrariar este olhar redutor do conhecimento, foram criadas e desenvolvidas pistas de trabalho pertinentes para a ação da formanda.

Analogamente, e para desenvolver um conhecimento objetivo e incidente sobre cada aluno, nomeadamente a nível de comportamentos, atitudes, capacidades e dificuldades, foi necessária a utilização de uma grelha de registo de observação individual (cf. Anexo 2A II). Este instrumento possibilitou clarificar e sistematizar o observado, mobilizando dados relativos não apenas a observações de atividades mas também a situações transversais a todo o processo de ensino e aprendizagem assumindo-se, uma vez mais, como fulcral para a ação das estagiárias em contexto.

Todo o processo de observação foi, por conseguinte, contemplado entre o par pedagógico e a professora cooperante. De facto, e sendo um processo complexo, os diálogos com a orientadora permitiram a partilha de informações e problematização das mesmas, conducentes a um

conhecimento mais profundo da turma. Paralelamente, esta partilha e colaboração revelou-se basilar para a avaliação do desempenho e das práticas da díade de formação.

Apesar da importância intrínseca à observação no início do período de estágio, é urgente referir que esta competência associada ao profissional de educação acompanhou a formanda ao longo do tempo, sendo contínua e sistemática. Como tal, foi possibilitado um conhecimento cada vez mais objetivo dos alunos, favorável a todo o processo de ensino e aprendizagem. De facto, a observação “permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (Monteiro & Pais, 2002, p. 54). A mestranda considera ainda que a capacidade de observação tornou-se progressivamente mais refletida, perspetivando-a como mote para a planificação e desenvolvimento de atividades motivadoras, significativas e veiculadoras de intencionalidade educativa, tornando ainda exequível a tarefa de criar situações desafiadoras e percursoras de novas aprendizagens.

3.2. PLANIFICAÇÃO

A observação do ambiente educativo assume-se como a fase anterior à planificação, tornando-se indispensável no sentido em que fornece ao professor dados relevantes para a elaboração da mesma. É, de facto, através do observado que é possibilitada a consecução de planificações adequadas à turma, permitindo estruturar a ação com vista a um processo de ensino e aprendizagem apropriado e integrador.

Aquando da realização das planificações semanais (cf. Anexo 2A III), foi premente ter em consideração os vários documentos de gestão curricular. Contudo, foi sempre considerado que um professor é um agente educativo que deverá desempenhar um papel preponderante na mudança e inovação

do currículo, gerindo-o de acordo com as singularidades do contexto onde está inserido (Zabalza, 2000). Deste modo as planificações criadas tiveram por base os documentos reguladores do Ministério da Educação e Ciência, tais como o Programa de Português e de Matemática, o documento Organização Curricular e Programas relativo à área curricular de Estudo do Meio e ainda as metas curriculares, documentos já aludidos no primeiro capítulo do presente relatório. Simultaneamente, foi ainda necessário considerar a planificação anual e as planificações mensais relativas ao 3º ano da instituição de estágio, planificações estas elaboradas pelo grupo de docentes do respetivo ano de escolaridade.

Para além destes documentos, a conceptualização da planificação semanal era igualmente elaborada numa reunião pela equipa de professores do ano de escolaridade em questão. Ora, o facto da equipa de estagiárias não participar nas reuniões de planificação supracitadas não possibilitou momentos de partilha e reflexão preponderantes para a construção e reconstrução de ideias em tríade, facilitadoras de concretização de estratégias adequadas ao grupo. Desta forma, e após a reunião já mencionada, a professora cooperante partilhava com a díade os conteúdos programáticos a abordar na semana consequente, salientando algumas atividades que deveriam ser realizadas. Como tal, as estratégias selecionadas para desenvolver esses conteúdos eram refletidas em díade de formação. Contudo, importa relevar a disponibilidade da professora cooperante para esclarecimentos, considerando ainda que após a redação da planificação realizava sempre um *feedback* formativo, validando a adequabilidade das estratégias à consecução dos objetivos propostos.

Derivado deste facto, foi visível a dificuldade da díade de formação em planificar atividades que servissem os interesses, motivações e necessidades dos alunos e que se adequassem simultaneamente a essas diretrizes. Como tal, a planificação de atividades que estivessem em conformidade com a turma foi uma preocupação permanente que nem sempre foi possível ser atendida. Ao observar as primeiras planificações redigidas (cf. Anexo 2B III – Planificação de 17 a 18 de outubro) verifica-se um progresso que ocorreu

linearmente, culminando em planificações mobilizadoras de estratégias significativas, articuladas e integradoras, apresentando-se com o desígnio de sustentar uma aproximação às motivações e interesses da turma (cf. Anexo 2B III – Planificação de 15 a 17 de janeiro).

Este progresso foi também visível em aspetos técnicos como maior clareza, coerência e estrutura das planificações, consequência das variadas problematizações lembradas pela supervisora institucional. De facto, este *feedback* que era transmitido não apenas aquando da revisão das planificações mas também através dos diálogos reflexivos e formativos após supervisão, demonstrou ao par de formação que todos os pormenores que ocorriam na prática nem sempre eram veiculados pelas planificações, não sendo, por isso evidenciada a riqueza das estratégias e dos planos de ação traçados pela díade. Por outro lado, foi verificada evolutivamente uma articulação mais eficaz entre a atividade e os descritores de desempenho, em sintonia também com o tempo, recursos e métodos de avaliação. De facto, e tal como refere Arends (2008) uma boa planificação educacional deverá caracterizar-se por “objetivos de aprendizagem cuidadosamente especificados (...), ações e estratégias de ensino concebidas para promover objetivos prescritos e avaliações cuidadosas de resultados, especialmente do desempenho do aluno” (p. 94).

Com a melhoria progressiva da planificação, que evidenciava cuidados científicos e pedagogicamente corretos, o uso da mesma foi imprescindível para a estruturação do pensamento e da ação pedagógica. A título de exemplo, as planificações iniciais apenas consideravam questões orientadoras em momentos de interpretação oral de textos literários, já não o fazendo para iniciar uma atividade ou introduzir um conteúdo e ainda para evidenciar a condução da ação educativa. Ao passar a considerar questões orientadoras para os variados momentos das atividades, foi possível estruturar o pensamento da professora estagiária, por forma a criar uma condução de aula que fosse mais relevante e significativa para os alunos, com consequências a nível da ação. Por outro lado, e por ser um instrumento de antevisão da

prática, as planificações permitiram prever dificuldades que poderiam surgir no decorrer da ação, tornando-se progressivamente mais precisas, possibilitado pelo crescente conhecimento dos alunos. Assim, ao longo da elaboração da planificação eram problematizadas dúvidas e necessidades que os alunos poderiam sentir e, como tal, previstas estratégias para as atenuar ou satisfazer. Tendo em consideração os vários tempos de realização de tarefa, era na planificação que eram consideradas atividades paralelas como estratégia para manter os alunos ativos e motivados nas aulas. Diretamente correlacionado com os incrementos supracitados, as planificações semanais produziram efeitos diretos na ação da formanda, conferindo-lhe mais segurança e confiança relativamente ao desenvolver da sua intervenção em contexto.

No que concerne aos conteúdos veiculados nas planificações, a maior dificuldade sentida foi relativa à flexibilização dos mesmos, considerando que a sua sequencialização era previamente definida pelos docentes, não sendo ainda previstos momentos de trabalho de temáticas sugeridas pelos alunos. Esta situação poderia ter sido menos sentida se a lecionação das áreas curriculares de Expressão Plástica ou Expressão Musical/Dramática fossem lecionadas pelo professor titular de turma, podendo articular os conteúdos específicos dessas áreas com os interesses da turma. Por conseguinte, poderiam ainda ser criados mecanismos de articulação que visassem a interdisciplinaridade com as restantes áreas, como Português, Matemática e Estudo do Meio.

Neste sentido, e experimentando esta dificuldade permanentemente, a dade de formação optou por criar planificações que contemplassem estratégias complementares ao uso do manual e que fossem promotoras da autonomia e criatividade dos alunos. Mais ainda, foi procurado criar um fio condutor de atividades que fomentasse a coesão entre as diversas áreas curriculares e, paralelamente, que fossem conotadas com significação. Nestas planificações, foi perentório colocar o aluno no centro da sua aprendizagem, considerando como ponto de partida o que os mesmos já sabiam.

Transversalmente, foi dada primazia a atividades que não descurassem o importante contributo que as formandas poderiam dar à educação cultural e social dos alunos.

Assim, foram assumidas como estratégias de motivação as contextualizações de atividade realizadas no início de cada uma, as quais apresentavam como principal objetivo articular o conteúdo a abordar com aspetos quotidianos dos alunos, por forma a que as aprendizagens não fossem estanques mas sim significativas. Por vezes, esta contextualização acabava por ser utilizada nas diferentes áreas curriculares possibilitando, deste modo, a interdisciplinaridade. Foi verificável que, ao partir do conhecimento dos alunos e do que eles já sabem, dando-lhes voz e opinião, é fulcral não apenas para a sua motivação mas, principalmente, para a sua autoconfiança e implicação na construção de novas aprendizagens.

Com o intuito de diversificar as situações de aprendizagem dos alunos, a d'ade de estagiárias optou por utilizar recursos que, por norma, não eram disponibilizados em aula. De facto, o uso quotidiano de recursos virtuais, quer em casa como na escola, possibilitou a observação do uso deficitário de materiais manipuláveis e da intrínseca necessidade de experimentação evidenciada pelos alunos. Neste sentido, é premente salientar o uso de recursos como o ábaco, dados de jogo para variadas atividades, representação do corpo humano e órgãos dos diferentes sistemas e ainda vários jogos de cartas, recursos estes que visassem a manipulação física de materiais, salientando-se ainda a mobilização de outros elementos como plantas, vegetais e flores. Como tal, a importância destes recursos foram problematizados na narrativa colaborativa (cf. Anexo 2A VIII), evidenciando a sua importância enquanto potenciadores da aprendizagem dos alunos. Neste contexto, e perspetivando a diversificação de estratégias, é fulcral referir ainda a mobilização de recursos relativos a vários tipos de arte, destacando-se obras de pintura, música, curtas-metragens e obras literárias não contempladas nos programas. Estes recursos, para além de desempenharem um importante papel motivador, eram também utilizados como objeto

veiculador dos conteúdos programáticos, perspetivando uma educação cultural e artística e facilitando, por vezes, a articulação entre as diversas áreas curriculares.

Sabendo, então, que os recursos são um instrumento motivacional e que a “motivação facilita o sucesso” (Estanqueiro, 2010, p. 11) os recursos elencados foram pensados e criados pelas professoras estagiárias para uso e manipulação dos alunos aquando das atividades. Desta forma, estes recursos eram adequados à turma e servindo propósitos das professoras estagiárias, tornando-os fundamentais para a ação das mesmas.

Com o mesmo propósito, foram ainda dinamizadas algumas atividades de experimentação, destacando-se a confeção de uma receita, a dissecação de um coração de porco, a reprodução de plantas por estaca e ainda a germinação de feijões. Estas atividades permitiram que os alunos experimentassem e manipulassem sensorialmente e intencionalmente algumas situações, diversificando o modo de aprender dos mesmos.

Com o intuito de conceber planificações flexíveis e que respondessem a curiosidades dos alunos, ocorreram situações onde foi possibilitada a criação de atividades não contempladas na planificação da instituição, mas que servissem concomitantemente os mesmos conteúdos, objetivos e descritores de desempenho. Salienta-se, neste caso, a atividade de dissecação do coração de porco (cf. Anexo 2B III – Planificação de 13 a 15 de novembro). Derivado desse facto, uma atividade planificada pela professora cooperante não foi realizada, tendo sido a mesma perentoriamente dinamizada na semana seguinte ficando, como tal, descontextualizada. Por conseguinte, a díade optou por manter as atividades propostas pela professora cooperante, considerando que todas as turmas do respetivo ano teriam que as realizar, mas dando sempre primazia a recursos e a estratégias diferenciadas. No entanto, a realização da atividade supracitada constituiu-se como um tópico de reflexão profunda sobre as observações realizadas nessa aula e, portanto, bastante significativa para a construção de conhecimento da formanda.

Assim, e tal como é visível na segunda narrativa individual (cf. Anexo 2B VII), esta estratégia permitiu tornar real as aprendizagens dos alunos e motivá-los para novas aprendizagens, permitindo a abordagem a conteúdos que não estavam planificados mas que foram mencionados devido à curiosidade e interesse da turma. Nesta linha de pensamento, cabe ao professor dar respostas adequadas às questões colocadas, evidenciando a necessidade do conhecimento científico do mesmo, não dando respostas erróneas e não colocando em causa a construção de conhecimentos dos alunos. Ao refletir sobre esta atividade, foi visível o empenho de um pequeno grupo de alunos que, por norma, não são muito motivados para aprendizagem, mostrando à formanda que o uso de estratégias diversificadas é essencial para alcançar todos os alunos, se os mesmos forem vistos como pessoas individuais com necessidades, interesses e motivações diferentes. Esta diferenciação é complexa mas possível, tendo o professor um papel fulcral na criação de um ambiente propício para tal.

As atitudes e valores veiculados pelo professor aos seus alunos, apesar de ser uma educação transversal a todo o processo educativo, foram convocados explicitamente nas sessões de Filosofia para Crianças, oferta completar da instituição. Planificar estas sessões constituiu-se como um desafio pois, ao contrário de todas as outras áreas curriculares, não existem orientações concretas para tal. Desta forma, foram criados momentos de debate em grande grupo ou pequenos grupos sobre situações subjacentes a alguma temática abordada nas outras áreas curriculares, articulando-as com questões valorativas ou morais e, por isso, fomentando a reflexão, partilha e debate dos alunos. Neste sentido, era também perspetivada a aquisição e desenvolvimento de competências fulcrais para o crescimento integrado dos alunos e para sua vida em sociedade tais como a cooperação, partilha, entreatajuda e respeito mútuo.

Paralelamente a estas opções metodológicas e estratégias, o trabalho de grupo começou a ser incluído nas atividades planificadas pela diáde, tendo sido incitado pela observação das sessões de Filosofia para Crianças, as quais

demonstravam as reduzidas competências dos alunos em trabalho neste formato. De facto, são diversas as vantagens desta organização, constituindo-se como uma forma alternativa de aprendizagem mas também de desenvolvimento de competências que o trabalho individual não permite, sendo ainda um importante fator de motivação. Consequentemente, a d'ade procurava alterar a organização da sala previamente, acabando o mobiliário por ficar disposto em pequenos grupos permanentemente. Esta disposição foi possível devido à progressiva aquisição de competências dos alunos, tendo sido observado os benefícios do trabalho conjunto ao longo das aulas, perceptível na responsabilização dos alunos uns pelos outros, não apenas em aspetos de aquisição de conhecimentos mas em aspetos comportamentais e atitudinais, salientando-se ainda a entreaajuda autónoma e responsável entre os mesmos.

Assim, é verificável a importância da reflexão sobre a organização do espaço, dos recursos e do tempo aquando da execução da planificação, pois assumem-se como fatores fulcrais para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem e para a consecução dos objetivos propostos.

Por último, salienta-se o facto de as planificações contemplarem todas as áreas curriculares lecionadas pela professora titular de turma, permitindo trabalhar e desenvolver as competências profissionais nessas áreas. Considerando também que cabe ao professor desenvolver o currículo numa perspetiva integradora (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), ao conceber planificações para as diferentes áreas curriculares foi possibilitada a construção de saberes integradores, articulados e contextualizados.

Deste modo, foi visível a importância da planificação para o professor do 1º CEB, na medida em que é um instrumento auxiliador da criação de contextos de aprendizagem significativos e, simultaneamente, um guia para a ação do mesmo. No entanto, interessa sublinhar que a planificação deve ser um instrumento flexível, sendo incumbência de qualquer profissional de educação estar capacitado para a adaptação a situações imprevistas ao longo da ação, assunto a ser refletido no seguinte subcapítulo.

3.3. AÇÃO

Ao processo de intervenção encontra-se subjacente a colocação em prática do que é defendido na educação, através da pedagogia, metodologias e estratégias, veiculadas na planificação e mediadas pela observação contínua do contexto pedagógico. De tal forma, a ação educativa ocorre considerando as etapas de observação e de planificação já aludidas.

Primeiramente, importa salientar que a intervenção educativa no contexto de prática pedagógica supervisionada foi gradual e evolutiva, sendo que a equipa de estagiárias não assumiu imediatamente os três dias de intervenção. Após duas semanas de observação participante, procedeu-se à elaboração apenas de uma atividade alternada entre a díade. Já na quarta semana de estágio, as formandas responsabilizaram-se por uma manhã completa, também alternadamente e, na semana conseqüente, por um dia completo. A partir da sexta semana em contexto, cada uma das professoras estagiárias ficou responsável por conduzir integralmente todo o processo educativo.

Ora, este processo linear de integração foi fundamental não apenas para a mestranda, dado a necessidade de conhecer as dinâmicas da turma e de gerir as interações com os alunos, mas também para todo o grupo, possibilitando o estabelecimento de relações mais próximas com as professoras estagiárias. A conquista da confiança dos alunos, da sua segurança e conforto foi uma das preocupações mais urgentes da formanda, por considerar os relacionamentos interpessoais promotores de um bom ambiente de ensino e aprendizagem procurando, por isso, dar apoio individualizado ao longo das aulas da professora cooperante e estabelecer diálogos com os alunos nos intervalos.

Por conseguinte, irão ser descritas sucintamente algumas atividades que evidenciem não apenas o processo gradual de crescimento profissional, mas retratando o desenvolvimento e mobilização das competências inerentes à profissionalidade docente. Esta descrição será também reveladora da importância da observação e da planificação na consecução das atividades, explanando, simultaneamente, preocupação relativa a aspetos já aludidos,

tais como articulação e integração curricular, contextualização e conhecimentos prévios dos alunos, recursos e estratégias diversificadas, demonstrando preocupação com a intencionalidade educativa da ação.

Assim, as primeiras atividades a serem descritas são concernentes à segunda semana de intervenção tendo sido, por isso, realizadas alternadamente com a díade (cf. Anexo 2B IV – Planificação de 23 a 25 de outubro). Por outro lado, serão apenas aludidas as atividades referentes à área curricular de Português.

Na primeira intervenção, o conteúdo a ser abordado era o “resumo”. A partir desta orientação, as professoras estagiárias optaram por utilizar o livro *Alberto no País dos Excessos* (2009) de Cidália Fernandes, dado ser a obra escolhida pela instituição para leitura obrigatória no 1º período e, por isso, já ter sido abordada pelos alunos. Como tal, ao fazer o resumo, o mesmo iria ser contextualizado e coerente com a restante história pois a turma já conhecia o seu fio condutor. Assim, a atividade teve início com a revisão da estrutura do resumo explanada no manual. Posteriormente, procedeu-se à releitura de um excerto da obra e, após a mesma, foi realizada em grande grupo e no quadro uma planificação do resumo, onde os alunos indicaram tópicos relativos aos acontecimentos ocorridos no excerto. De seguida, e também em grande grupo, procedeu-se à estruturação do resumo partindo de frases sugeridas pelos alunos que, depois de debatida a sua pertinência, eram registadas no quadro. Neste sentido, importa referir que a gestão do grupo e das suas intervenções foi uma tarefa de dificuldade acrescida, agravado pelo facto de ser uma das primeiras aulas das estagiárias. Por outro lado, aquando da observação, foi verificada a primazia do trabalho individualizado, o que não facilitou esta atividade de grande grupo. Como tal, esta estratégia poderá não ter sido a mais adequada para o início do estágio, dado ainda não terem sido desenvolvidas algumas competências, quer da díade quer dos alunos, para este tipo de trabalho. Deste modo, a tarefa não foi concluída no tempo estabelecido devido a estas dificuldades, estando ainda previsto um momento de avaliação da mesma, por forma a ser verificável a existências dos aspetos

fulcrais veiculadores da coesão e coerência do resumo. No entanto, urge mencionar que, sabendo a importância do trabalho cooperativo, continuou a ser dado especial relevo e atenção a esta metodologia no decorrer do restante período de estágio.

Já na segunda intervenção, o conteúdo a ser abordado foi a “receita”. Como tal, foi utilizada a mesma obra literária como forma de articulação com a última atividade. Selecionou-se, contudo, um outro excerto que correspondia a um diálogo onde estava a ser explicado o modo como poderia ser confeccionada uma sobremesa saudável. Após a leitura e interpretação desse excerto, foi introduzido o tópico da receita. Ao invés de ter sido explanado a constituição da mesma, optou-se por partir dos conhecimentos dos alunos, tendo sido os mesmos a discriminar as diferentes partes da receita. Por conseguinte, foram projetados no quadro branco alguns exemplos de receitas que validassem as conceções dos alunos sobre o conteúdo e, simultaneamente, a explicitação das regularidades existentes entre todos os exemplos. Após este momento de discussão em grande grupo, foi distribuído um *layout* de receita aos alunos onde estes, individualmente, transpuseram a receita descrita no texto narrativo para o texto instrucional, fazendo as respetivas alterações necessárias. Nesta atividade, a tarefa de gerir o grupo e as suas participações foi mais facilitada dado ter-se mantido um espaço de trabalho individual, ainda que tivesse havido um momento extenso de debate e partilha em grande grupo. Já a verificação da atividade ia sendo feita individualmente aquando do término da tarefa, sendo que os alunos poderiam ilustrar a receita após terminarem.

No dia seguinte, na última intervenção da área curricular de Português, a díade planificou um exercício de escrita criativa. Assim, a atividade foi iniciada com a revisão da aula anterior, refletindo em grande grupo sobre a receita elaborada. Partindo deste diálogo, e para concretizar as aprendizagens dos alunos, foi proposta a confeção da receita. À medida que os alunos iam elencando os ingredientes (fruta cortada, gelatina, bolacha maria e iogurte), os mesmos eram distribuídos por grupos de trabalho, assim como os

utensílios necessários, tenho sido ainda lembrado o modo de preparação. Após este momento, foi dado espaço aos alunos para cada qual seguir a sua receita (receita por camadas, em copo individual). Quando todos os alunos já a tinham confeccionada, os mesmos puderam degustar a sua sobremesa enquanto uma professora registava no quadro as sensações experienciadas e exprimidas pelos alunos ao longo da degustação. Posteriormente, foi lido expressivamente o poema *Frutos* (2007) de Eugénio de Andrade e feita a audição do mesmo poema musicado por Fernando Lopes-Graça. Depois de realizada uma reflexão em grande grupo sobre o texto, os alunos redigiram um poema individual “à maneira de” Eugénio de Andrade, podendo fazer uso das palavras por eles referidas anteriormente. Ao terminarem, os alunos iam ilustrando o poema e, após correção, faziam a leitura para a restante turma. Estes momentos, constituindo-se fulcrais para observação, mostraram a necessidade de trabalhar a competência comunicativa e expressiva dos alunos, assim como a interpretação inferencial do texto. A autora do livro, Cidália Fernandes, fez mais tarde uma visita ao colégio CNM e a turma dispôs-se a oferecer uma compilação dos seus poemas, como forma de recordação.

As atividades relativas à área curricular de Português anteriormente descritas, estando incluídas em três manhãs de intervenção, não contemplaram nenhum tipo de articulação com as aulas de Matemática também lecionadas nessa semana. Como tal, é verificável a articulação entre as atividades da mesma área não tendo sido, contudo, considerada interdisciplinaridade com as restantes. Para além disso, quando a díade ficou responsável pelos três dias integrais, essa articulação acabou também por esbater-se, tendo sido essa a maior dificuldade sentida ao longo do estágio: conseguir estabelecer um fio condutor que fosse transversal a todas as áreas curriculares e que permitisse a coesão das mesmas.

Para concretizar essa dificuldade, poderá ser observada a planificação semanal de seis a oito de novembro de 2013 (cf. Anexo 2B IV). Por um lado, não é visível nesta planificação qualquer tipo de articulação entre as variadas

atividades semanais. No entanto, e por outro lado, urge referir a ênfase permanente em estratégias diversificadas.

Por conseguinte, salientam-se atividades tais como a criação de um jornal de parede de turma aquando da abordagem do conteúdo “texto informativo”; a criação e uso de situações problemáticas como forma de contextualizar e iniciar as atividades de Matemática e ainda a criação do recurso “caixas de múltiplos”, onde após a atribuição de numerais recortados de revistas e jornais aos alunos, os mesmos teriam que ser colocados corretamente na caixa do múltiplo correspondente. Este recurso foi utilizado primeiramente como estratégia motivacional numa atividade mas, posteriormente, permaneceu como forma de jogo na sala, dado os alunos solicitarem autonomamente numerais para colocar nas caixas. Já na área curricular de Estudo do Meio foi utilizada uma adivinha do livro *Adivinha, Adivinha* (1994) de Luísa Ducla Soares para iniciar a abordagem ao conteúdo “o sistema digestivo”, assim como criado um recurso com a representação do corpo humano em tamanho A1 e respetivos órgãos para poderem ser manipulados pelos alunos como forma de consolidação. Nas aulas da área curricular de Português foi ainda dada primazia a um domínio não comumente valorizado, a oralidade, sendo uma necessidade revelada através dos dados da observação, patenteando a urgência em desenvolver as competências relacionadas com a expressão e a interpretação do oral. Para tal, a abordagem e interpretação de um texto foi feita através de um exercício de escuta ativa ao invés da sua leitura. Nesta última área, foi ainda feita uma atividade de consolidação de um conteúdo, “os sinais de pontuação”, através da dramatização de um guião dramático criado pelas professoras estagiárias. Para além disso, foram propostos trabalhos de grupo com o intuito de fomentar a aquisição progressiva de competências desta metodologia, possibilitando a criação de um espaço de motivação para aprender e de persistência na realização das tarefas académicas (Ferreira & Santos, 2000).

Com estes exemplos, foi evidenciada a pertinência de partir dos conhecimentos prévios dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de

agosto), valorizando-os como construtores da sua aprendizagem e lembrando, simultaneamente, que compete à equipa educativa favorecer a criação de situações significativas propulsoras de novos conhecimentos e capacidades.

De modo a contrapor e evidenciar o desenvolvimento de competências na prática, serão descritas as duas últimas semanas de estágio, possibilitando ainda uma clarificação do trabalho realizado nas diversas áreas curriculares e na oferta complementar do colégio CNM, Filosofia para Crianças.

Como tal, salienta-se primeiramente a semana de quatro a seis de dezembro de 2013 (cf. Anexo 2B IV), sobrevivendo a Venda de Garagem de solidariedade de Natal realizada no colégio CNM como ponto articulador de todas as atividades. Ora, a primeira atividade a realizar na área curricular de Matemática seriam revisões a partir da realização de fichas de trabalho do manual. O enfoque neste tipo de atividade ao longo da semana surgiu como consequência da ficha de avaliação intermédia de Matemática a ser realizada na semana posterior. Assim, e como forma de conceber uma atividade paralela ao uso das fichas, foi criado um *quiz* interativo de revisões, cuja temática foi situações problemáticas na Venda de Garagem, as quais necessitariam impreterivelmente de conhecimentos e cálculos matemáticos para serem resolvidas. Esta estratégia, para além de tornar concreto e útil o uso da matemática, foi o mote para os alunos reverem, em grande grupo, dúvidas sobre conteúdos abordados anteriormente e, por outro lado, como motivação para o momento seguinte de realização de fichas de trabalho.

Já na tarde desse dia, o conteúdo abordado na área curricular de Estudo do Meio foi “a segurança do seu corpo” e, mais especificamente, as regras de primeiros socorros. Deste modo, deu-se início à aula apresentando uma mala de primeiros socorros, objeto sobre o qual os alunos debateram no sentido de perceberem quais os utensílios que deveria conter, sendo os mesmos automaticamente apresentados quando nomeados pela turma. Após este momento de levantamento de conceções e registo das mesmas no quadro, procedeu-se ao confronto dessas com o que era explicitado no manual. Posteriormente, ao invés de serem realizados os exercícios propostos, a

formanda optou por criar um livro utilizando uma ferramenta *online* como forma de sistematização dos conteúdos. Como tal, foi projetado no quadro essa ferramenta cuja história já estava iniciada pela formanda e que narrava situações acidentais ocorridas ao longo da Venda de Garagem. Estando incompleta, os alunos debateram os procedimentos a seguir e o material a utilizar aquando desses pequenos acidentes, enquanto eram registados simultaneamente no livro, utilizando o computador. O livro, que tinha os alunos como personagens, foi posteriormente impresso e oferecido aos mesmos como forma de brochura de primeiros socorros para ser consultada no surgimento de situações de risco. Ora, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foi conceptualizada como mais um recurso didático da formanda, potenciador de um momento de aula mais atrativo para os alunos e enriquecendo, simultaneamente, o seu conhecimento. De facto, as TIC apresentam-se como um instrumento interessante e eficaz, disponibilizando ainda uma vasta panóplia de recursos nunca antes acessíveis (Arends, 2008). Assim, e nas últimas atividades descritas, o seu uso foi operacionalizado em diferentes áreas de saber, de um modo articulado e transversal.

De seguida, e no tempo de apoio ao estudo de Matemática, os alunos realizaram uma ficha de revisões dos algoritmos da adição, subtração e multiplicação. O facto de a ficha ter sido criada pela estagiária permitiu fazer um enunciado articulador com a temática da semana, evidenciando a necessidade da utilização de algoritmos e cálculos em trocas comerciais.

No dia seguinte, e para uma atividade na área curricular de Matemática, foi criada uma ficha de revisões de vários conteúdos programáticos onde todos os exercícios eram relacionados com a temática. No entanto, e por forma, a diversificar o tipo de tarefa, quando os alunos acabavam um exercício recebiam aleatoriamente um autocolante com a representação de um artigo (por exemplo, um peluche, jogo, bola, entre outros). Assim, no final da ficha era apresentada uma tabela com o preço desses artigos, tendo os alunos que fazer o cálculo do dinheiro que receberiam se os vendessem no evento.

Os resultados foram partilhados na turma, possibilitando o estabelecimento de comparações e inferências sobre os artigos que cada qual teria vendido, mediante o valor monetário enunciado anteriormente.

Posteriormente, na aula de Português, foi realizado um exercício ortográfico utilizando um excerto do livro *Comprar, Comprar, Comprar* (2010) de Luísa Ducla Soares cujo tema é o consumismo. Primeiramente foi feito um diálogo introdutório com o intuito de relacionar o tema do livro à temática da semana e, após este momento, lido um excerto do início do texto que apresentava a personagem principal, o Ruben, que gostava muito de prendas. Após uma interpretação oral do mesmo foi distribuída uma ficha com o exercício ortográfico utilizando esse mesmo excerto, o qual os alunos realizaram individualmente. A correção da ficha foi feita através da troca de exercícios entre os colegas, com supervisão das professoras estagiárias.

Na tarde do mesmo dia, na sessão de Filosofia para Crianças, foi dada continuidade à história do livro. Após novo diálogo e reflexão sobre o excerto lido de manhã, foi abordada e problematizada a temática do consumismo, criando um espaço de debate onde os alunos deram a sua opinião sobre o assunto. Posteriormente, a formanda leu aos alunos uma frase do final da história, onde o personagem principal referia ter descoberto que o dinheiro não era tudo na vida. Assim, e uma vez mais, os alunos puderam debater sobre o que achavam ter acontecido entre o início e o fim da história, acabando os mesmos por expor a articulação que seria feita pela professora estagiária ou seja, que o personagem principal poderia doar todos os brinquedos que tinha em excesso para um evento como a Venda de Garagem. Como tal, foi ainda debatida a problemática da solidariedade através da análise de alguns cartazes, servindo o propósito de os alunos conhecerem e apreenderem a importância deste tipo de eventos, motivando-os para eles.

No que concerne ao último dia da semana, a articulação com a temática não foi tão visível, focando-se mais no natal. Assim, na aula da área curricular de Português, seria feita a redação de um texto narrativo utilizando um recurso chamado “A Fábrica de Histórias do Natal”. Para além disso, e como

forma de iniciar a atividade e rever a estrutura do texto narrativo, teria sido feito um jogo de correspondência com os dados relativos à história abordada no dia anterior. No entanto, a tarefa acabou por não ser realizada devido ao surgimento imprevisto de uma atividade desenvolvida pela nutricionista da instituição. Contudo, o recurso foi mobilizado na semana posterior onde, de facto, a temática foi exclusivamente o natal. A última atividade da semana foi a finalização e consolidação de um módulo de Estudo do Meio sendo, para tal, utilizado o manual. Olhando retrospectivamente para semana e refletindo sobre todas as aprendizagens construídas pelos alunos e para o empenho e motivação que os mesmos demonstraram ao longo das atividades, é perentório afirmar que a formanda deveria ter, uma vez mais, utilizado uma estratégia paralela ao manual. Não o ter feito, aliado possivelmente ao facto de ser a última aula da semana, contribuiu para que os alunos estivessem mais dispersos ao longo da atividade, com fraca participação pertinente e distraíndo-se com mais facilidade.

Este olhar retrospectivo evidenciou ainda a importância de a formanda ter contextualizado as situações de aprendizagem, tornando a construção de conhecimento significativa, útil e aplicável ao quotidiano dos alunos. Mais ainda, foi evidente a preocupação em partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, dando-lhes um papel fulcral na condução das aulas e fomentando a vivência de práticas de colaboração e de formação para a cidadania, demonstrando preocupação com o seu desenvolvimento global (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Já a última semana de estágio, de 15 a 17 de janeiro de 2014 (cf. Anexo 2B IV), evidencia não apenas a articulação conseguida mas também a promoção de tarefas mais lúdicas e interativas, com o intuito de desenvolver estratégias paralelas e complementares ao uso do manual e à realização de fichas.

Assim sendo, a primeira atividade da semana foi relativa ao conteúdo “adjetivos”. Como tal, a formanda optou por levar uma rosa para a sala para ser caracterizada pelos alunos. Este momento introdutório, aliado às opiniões dadas, foi conducente a uma sistematização do conteúdo gramatical em

análise. Após inferirem qual o conteúdo da atividade, procedeu-se a um jogo de grupo onde cada um dos mesmos tinha um conjunto de cartões de sílabas que deveriam ser agrupados de modo a formar adjetivos. Com o culminar da tarefa, cada grupo explicou à turma o significado de cada um dos adjetivos que tinha, de modo a que os restantes alunos pudessem adivinhar. Por conseguinte, e considerando que posteriormente iria ser feita uma atividade de descrição, foram colocados dois grandes círculos de cartolina no quadro, um para características psicológicas e outro para características físicas. Como tal, os alunos colaram nos círculos os adjetivos que formaram, de acordo com as indicações. Neste momento da atividade, uma aluna demonstrou uma dúvida pertinente explicitando que o adjetivo “frio” poderia relacionar-se com características psicológicas, justificando que é utilizado para “caracterizar pessoas antipáticas” (L.M.). Por outro lado, os colegas diziam que “frio” era relativo a uma propriedade física, evidenciando que era “o contrário de quente” (G.A.). Refletindo na ação, este diálogo foi o mote para um debate breve sobre palavras iguais que poderão ter mais do que um significado sendo, por isso, utilizadas em diferentes contextos. Posto isto, os alunos acabaram por concordar que o adjetivo “frio” deveria ficar nos dois círculos, ao que a formanda colocou um problema que se prendia com o facto de só haver um cartão com a respetiva palavra. Após algumas sugestões, um aluno (T.) sugeriu sobrepor os círculos formando, assim, um Diagrama de Venn. Ora, e dado que a maioria dos alunos ainda não conhecia esta forma de representação dos dados, o T. foi fazer a sua representação e explicar sucintamente a sua utilidade e leitura.

Após a realização deste jogo foi distribuída aos alunos uma fotografia de rosto tripartida, sendo que cada uma das partes era pertencente a um aluno distinto. Através desta fotografia, os alunos realizaram uma caracterização física e psicológica baseando-se nos três diferentes alunos que a compunham, podendo ainda atribuir características imaginadas. Esta atividade de descrição foi solicitada pela professora cooperante, que sugeriu distribuir aleatoriamente fotografias regulares dos alunos para serem descritos por

outro colega. A opção de criar as fotografias tripartidas prendeu-se com preocupações éticas da estagiária, revelando inquietação com alunos que pudessem fazer descrições pejorativas e que, por isso, magoassem outros. Quando os alunos terminaram a sua descrição, e após a correção da mesma, partilharam o seu texto com a restante turma.

Fazendo uma reflexão sobre estes dois momentos da atividade, é demonstrada a necessidade de um professor saber flexibilizar a sua planificação, aproveitando os momentos imprevistos da ação para os impregnar de significação e intencionalidade, consciente de que são fulcrais para satisfazer a necessidade e curiosidade dos alunos, dando lugar a novas aprendizagens. Importa salientar também uma readequação da postura da formanda que espelha aprendizagens já realizadas ao longo do estágio. De facto, tinha sido problematizado com a supervisora institucional a dificuldade de fazer uma gestão adequada do tempo, sendo que a formanda concedia um espaço alargado a diálogos que rapidamente deixavam de ser pertinentes para a atividade de aula. Com esta atividade, é visível que a gestão de tempo foi melhor conseguida sendo que, sem desmotivar as participações dos alunos, foi possível gerir o diálogo de forma controlada e mantendo a sua pertinência sem comprometer a restante atividade e, conseqüentemente, os objetivos propostos.

Na aula seguinte, em Matemática, o mote para a realização de uma ficha de situações problemáticas sobre divisão foi a leitura do texto *Botânica* (2011) de José Jorge Letria. Deste modo, foi exequível criar um problema a partir da ilustração do texto que foi resolvido oralmente, constituindo-se como forma de transição para ficha que mantinha a botânica como temática. Após a hora de almoço, em Estudo do Meio, o conteúdo abordado foi “germinação e reprodução de plantas”. Como tal, a aula teve início com dois alunos a mimar a germinação de uma semente, ficando a restante turma a observar atentamente por forma a formar uma opinião sobre o que estava a ser representado. Partindo das diversas conceções referidas, as mesmas foram confrontadas com a leitura do conteúdo no manual. Após este momento, e

como forma de registo, a formanda optou por colar vários cartazes no quadro, de forma desorganizada, com imagens das diferentes fases da germinação e as respetivas legendas. Deste modo, os alunos organizaram sequencialmente os cartazes, registando o esquema final no caderno. Esta opção surgiu como forma de contrariar as fichas informativas, as quais são usualmente coladas no caderno e, na sua maioria, nem são exploradas pelos alunos. Por conseguinte, e dado que o manual referia sucintamente uma forma alternativa de reprodução, a reprodução por estaca, foi feita uma estacaria num vaso com uma estaca de roseira, com o intuito não apenas de possibilitar a observação, *in loco* e ao longo do tempo, do crescimento da roseira mas também para atribuir responsabilidades aos alunos no cuidado da mesma.

Assim, é verificável que a temática desenvolvida ao longo da semana foi as plantas ou, mais especificamente, as flores. Desta forma, no dia seguinte procedeu-se à realização de um jogo de tabuleiro para exercitação do algoritmo da divisão. O jogo, realizado em pequenos grupos mas com toda a turma, impôs a existência de um tabuleiro projetado no quadro branco. Para tal, cada grupo tinha um pino colado no tabuleiro que era a representação de uma flor distinta, o que possibilitou estabelecer um breve diálogo sobre as flores em questão. Apesar de ser jogado em grupo, é pertinente esclarecer que toda a turma tinha uma folha de registo onde era perentório que cada aluno registasse e realizasse as operações que os outros grupos faziam, com o intuito de responsabilizar os mesmos pela validação das respostas. Então, o jogo consistia no lançamento de um dado grande, sendo que o pino avançava o número de casas correspondente ao valor saído. Em cada uma das casas, existia um cartão com um algoritmo para ser resolvido e, após a resolução do mesmo, caso a divisão fosse inexata o pino avançaria de novo o número de casas correspondente ao resto e, caso fosse exata, permanecia no mesmo lugar, até a flor de um dos grupos chegar à casa final. A utilização deste recurso sustenta a sua importância na facilitação da construção de conhecimentos, através da introdução de propriedades do lúdico e do prazer (Moura & Viamonte, s.a.). Deste modo, o jogo foi dinamizado no desígnio de

diversificar o modo como é exercitado o algoritmo, tornando atraente o ato de aprender. Sendo uma preocupação transversal da formanda, a estratégia serviu também o propósito da melhoria das competências de cooperação, entreajuda, respeito e cumprimento de regras sociais, conducentes a uma melhor interação social e bem-estar, indispensáveis para o desenvolvimento holístico dos alunos. De facto, ao longo da atividade ocorreram algumas situações de conflito, derivadas da competitividade, mas que foram facilmente dissipadas, relembrando que o principal objetivo do jogo era que todos pudessem aprender, e aprender juntos.

De seguida, na aula da área curricular Português, foi utilizado como mote para a redação de um texto de escrita criativa a curta-metragem *La Flor Más Grande Del Mundo* (2007) de Juan Pablo Etcheverry, baseada no livro *A Maior Flor do Mundo* (2001) de José Saramago. A utilização da curta-metragem serviu o propósito de motivação para a redação escrita, dado ter sido observado o caso de alguns alunos reticentes a estes momentos. Como tal, é papel do docente encorajar e transmitir confiança, para que os mesmos experienciem prazer com a escrita, mobilizando não apenas saberes linguísticos mas também conhecimentos relativos a conteúdos. Deste modo, após uma interpretação oral sobre o filme visualizado, os alunos planificaram a escrita de um texto intitulado “Se eu fosse uma flor”, partindo de tópicos projetados no quadro. Para o texto, a maioria dos alunos mostrou curiosidade em adquirir mais informações sobre as flores utilizadas no jogo de Matemática. Assim, embora não estivesse planificado, foram feitas pesquisas na *internet* solicitadas pela turma, com o intuito de fazer uma descrição fiel das flores escolhidas, tal como haviam realizado no dia anterior com a rosa. Como era usual, após o término e correção do texto de cada um, os alunos leram a sua produção à restante turma. Nestes momentos de partilha oral, foi progressivamente mais notório o aumento da autoconfiança, autoestima e segurança dos alunos, veiculado pelo desejo de apresentarem os seus trabalhos, ao contrário do que acontecia no início da prática pedagógica supervisionada.

Já a sessão de Filosofia para Crianças foi dinamizada com uma organização do grupo diferente, uma grande roda com todos sentados no chão implicando, por isso, uma modificação prévia da sala. Dado a abordagem da divisão em Matemática, procedeu-se a um diálogo sobre a partilha no quotidiano dos alunos, ou seja o quê, como e com quem os mesmos partilham coisas ou situações e também o que os deixa desconfortáveis ao partilhar, ou ainda o que eles não partilham com ninguém. Partindo deste diálogo, a formanda criou uma situação problemática, referindo que tinha feito bolachas em forma de flor para partilhar com os alunos, mas tinha-se esquecido das mesmas em casa, tendo apenas uma para dar à colega de estágio. Como tal, a turma começou a argumentar qual a melhor forma de partilhar a bolacha. Partindo das propostas, ficou decidido repartir equitativamente a bolacha por todos. Quando esta decisão foi tomada, a formanda colocou-a toda na boca. Após ter havido um espaço onde os alunos puderam manifestar os seus sentimentos e opiniões relativamente ao sucedido, foi conduzido um diálogo onde os mesmos expressaram o que sentiram com a atitude da professora estagiária, tendo sido debatido o conceito de justiça. No final da sessão, procedeu-se a uma avaliação da atividade onde os alunos expressaram se foram ou não ouvidos, e se também ouviram e respeitaram as opiniões dos colegas, sendo que de seguida foi distribuído uma bolacha a todos. A realização desta avaliação é fulcral no sentido em que o conteúdo debatido nas sessões não é, *per si*, suficiente para a formação de uma cidadania democrática, mas sim as atitudes dos alunos face às intervenções, debates e partilha dos outros.

A utilização da bolacha, na atividade supracitada, serviu o propósito de os alunos se confrontarem com problemas reais de partilha e experienciarem, de uma forma real, uma situação de injustiça, tendo permitido verificar as suas atitudes e reações no momento de discussão sendo, por isso, genuínas. Apesar de ter sido uma forma significativa de o fazer, o facto de todos estarem sentados no chão dificultou a mediação da participação grupal, dado os alunos não estarem habituados a tal disposição e também por

impossibilita a circulação da formanda, indispensável em contexto de 1º CEB para gerir adequadamente o grupo.

Relativamente ao último dia da referida semana, foi realizada a leitura e interpretação de um texto narrativo do manual de Português, texto que aludia a história de um menino que habitava em Macau. Para iniciar a leitura, foi estabelecido um diálogo onde foram discutidas as principais diferenças entre o nosso país e Macau, falando nomeadamente em plantas e flores típicas de cada um, relembrando conteúdos anteriormente abordados em Estudo do Meio. Desta forma, foi criado o mote para a leitura do texto, pois as cerejeiras em flor são mencionadas no mesmo. Assim, e após a sua leitura, foi realizada a interpretação oral. Neste sentido, importa sublinhar que as interpretações orais realizadas pela professora estagiária, de modo a distanciarem-se das questões do manual, eram maioritariamente de inferência pois implicam uma simbiose da compreensão literal, dos conhecimentos pessoais e da imaginação dos alunos ao invés do mero reconhecimento literal (Giasson, 1993). De facto, este é um aspeto que foi sendo aperfeiçoado na ação da formanda, dado que no início do estágio eram comumente privilegiadas as questões de reconhecimento e, por isso, tornavam-se pouco significativas para os alunos. Após esta interpretação, foram realizados os exercícios propostos no manual, seguido da sua correção em grande grupo. Nesta aula, foi também solicitado à formanda a realização de uma ficha com um exercício ortográfico e, para tal, foram concebidos exercícios, no domínio da gramática, que possibilitassem a articulação com a temática da semana. Para o primeiro exercício foi utilizado um texto informativo sobre a cerejeira em flor para preencher lacunas, o que levou um aluno (G.G.), aquando da ação, a referir espontaneamente que o texto se inseria na tipologia de texto informativo, permitindo a interação de conhecimentos. Já o segundo exercício foi um conjunto de frases criadas a partir da história anteriormente lida, também com lacunas para preencher, com os casos “-ão” ou “-am”. Esta opção foi tomada considerando a observação recorrente da dificuldade de distinção destes dois casos nas produções escritas dos alunos. Como tal, foi

possibilitada uma explicação, onde foi primeiramente realizada pelos alunos a distinção oral das duas ortografias, de modo a que os mesmos percecionassem que as diferentes sílabas tónicas implicam, conseqüentemente, uma diferente ortografia.

A última atividade da semana foi uma atividade experimental em Estudo do Meio. Para tal, foi fulcral a realização de protocolos experimentais para a consecução da atividade, sendo que no início foi revisto o modo de utilização dos mesmos, considerando que os alunos já o tinham utilizado na atividade de dissecação do coração de porco. Assim, a turma foi organizada em três grandes grupos, cada qual com um protocolo impresso em A3. O protocolo contemplava não só a questão-problema, os materiais e procedimentos a seguir mas servia também para o registo das conceções alternativas e das observações realizadas ao longo do tempo. Ora, a experiência realizada foi a germinação do feijão, sendo que cada um dos grupos fez duas experiências para possibilitar a comparação entre as mesmas e, conseqüentemente, conceber uma conclusão. Por conseguinte, uma era realizada com as variáveis controladas ou seja, não as alterando, sendo que na outra foi manipulada, em cada grupo, variáveis como a água, a luz e a temperatura. Como tal, os grupos trabalharam autonomamente atribuindo responsabilidades aos seus elementos e seguindo o protocolo, enquanto a formanda circulava pela sala para auxiliar quando era necessário. No final, os elementos de cada grupo expuseram à turma as suas experiências, sublinhado o que iriam observar ao longo do tempo no feijão em que manipularam a variável e no que não manipularam. A opção de realizar ensino experimental em ciências no contexto do 1º CEB prende-se com “a melhoria da formação científica dos alunos” (Martins *et al*, 2007, p. 9) derivado do facto deste tipo de trabalho ser, por norma, incipiente quer em metodologias de trabalho quer em horário letivo que lhes é destinado. Por outro lado, surgiu como forma de responder e alimentar a curiosidade dos alunos, fomentando a criação de uma imagem positiva face às ciências e promovendo as capacidades de pensamento e conhecimento científico (*idem*).

Em suma, e com todas as atividades descritas, foi pretendido evidenciar as principais preocupações da formanda aquando da ação. Como tal, é verificável a atribuição de um papel primordial aos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens através da sua ação. Ao partir dos conhecimentos prévios dos mesmos, no desígnio da aprendizagem ativa, foi facilitado o sucesso dos alunos face à motivação e curiosidade de aprender por si, pela descoberta e pela procura de respostas a problemas significativos. Nesta linha de pensamento, Tomlison (1984, citado por Zabalza, 2000) atenta que para despertar, manter e focalizar a atenção do aluno, o mesmo tem que estar implicado na situação de aprendizagem, passando essa implicação pela experiência e familiaridade dos alunos. Ao contextualizar as atividades no quotidiano dos mesmos, fazendo-os vivenciar situações problemáticas, os alunos foram os principais intervenientes no seu processo de aprendizagem defendendo, assim, a teoria construtivista de construção de conhecimento.

Relativamente à aprendizagem cooperativa, foram introduzidos trabalhos de grupo com o intuito não apenas de potenciar o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos curriculares mas também atitudinais, nomeadamente a colaboração, entreajuda e respeito de opiniões. Esta metodologia de trabalho, considerando que não era usual, foi alvo de um progresso lento mas significativo. De facto, os alunos apresentavam bastante dificuldade em o fazer, utilizando o tempo de realização de tarefa apenas para se organizarem. Como tal, e para operacionalizar a aprendizagem cooperativa, foi necessário exemplificar com os alunos a atribuição de papéis diferenciados aos diversos elementos do grupo, fomentando a responsabilidade individual mas, simultaneamente, a interdependência entre todos. Olhando retrospectivamente para esta estratégia é verificável o nível de motivação e satisfação expresso pelos alunos, os quais incrementaram progressivamente as competências inerentes a esta metodologia de trabalho.

A colaboração aquando das situações de aprendizagem estendeu-se para além dos trabalhos de grupo, revelando-se em situações em que eram os alunos a proceder à explicação de determinado conteúdo ou problema. Foi

também incentivada a cooperação entre pares em momentos de trabalho individual quando um aluno terminava uma tarefa mais cedo, dispondo-se a auxiliar um outro aluno que evidenciava dúvidas. Esta cooperação era transversalmente supervisionada pelas formandas, de modo a verificar o empenho na compreensão do aluno a ser ajudado. Foi, simultaneamente, uma estratégia para desenvolver uma pedagogia diferenciada dado possibilitar uma aproximação à compreensão de todos os alunos. Sendo a diferenciação um tópico complexo, foi visível em algumas situações que esta cooperação foi positiva quer para o aluno que ajudava, favorecendo a construção de uma atitude altruísta, quer para o que era ajudado, estabelecendo simultaneamente um melhor relacionamento com os colegas.

Importa ainda referir que, tanto os trabalhos de grupo como algumas produções individuais culminavam usualmente numa apresentação oral. Estas partilhas não eram apenas uma forma de explicitar os conteúdos científicos mas serviam o propósito de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. De facto, é fulcral os mesmos serem proficientes e competentes no uso da sua língua, considerando que esta competência condicionará o seu restante desenvolvimento e, conseqüentemente, a integração plena na sociedade (Reis *et al*, 2009). Em momentos de apresentação foi atribuída uma progressiva importância à articulação, prosódia, dicção e clareza da exposição. Desta forma, cabe ao professor a criação de espaços contextualizados e com propósitos diversificados onde se possa aperfeiçoar a competência comunicativa na sua versão oral. Neste sentido, as sessões de Filosofia para Crianças foram, *per si*, um espaço por excelência de debate, argumentação e partilha de ideias, onde o saber ouvir e respeitar opiniões foi valorizado e onde foi explícita a necessidade de haver uma boa exposição do que se quer transmitir, por forma a que cada qual possa defender o seu ponto de vista.

Transversalmente ao mencionado, é premente salientar a perspectiva da escola como detentora de um papel basilar na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes, que permitam uma intervenção crítica e atuante na sociedade da qual são integrantes. Por

consequente todas as situações que favoreceram o saber ouvir e o saber falar de forma respeitosa, contribuindo para a criação de um ambiente justo e livre, foram perspectivadas como um contributo para exercer a cidadania, da qual a escola não pode ser alheia. Para além disso, foi fulcral considerar a postura da formanda perante os alunos como um exemplo para os mesmos. Assim, em todas as situações de conflito que surgiram ao longo da ação foi assumida uma postura congruente com as regras democráticas de convivência, tentando ser justa e imparcial.

Efetivamente, esta descrição do percurso vivenciado ao nível da intervenção educativa pretendeu evidenciar não apenas a intencionalidade da ação, mas também o desenvolvimento de competências da formanda e das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva significativa e integradora. A intervenção educativa foi, por conseguinte, melhorando progressivamente com a prática, facilitada através da auto e heteroavaliação do desempenho da formanda e da observação e avaliação dos alunos, possibilitando a consecução de uma prática crítica e intencional.

3.4. AVALIAÇÃO

Por forma a dotar a ação da professora estagiária de uma progressiva intencionalidade educativa e adequação à turma, foi premente perspetivar a avaliação como um processo regulador da prática pedagógica. Porquanto, é através desta etapa que é possibilitada a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. De facto, todo o processo educativo implica uma avaliação contínua e sistemática não apenas do desempenho do docente mas também das aprendizagens e atitudes dos alunos.

No que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos, foram mobilizadas e experienciadas as modalidades de avaliação explanadas no primeiro capítulo do presente relatório, dando especial relevo à avaliação

formativa. De facto, a avaliação sumativa era da responsabilidade da professora titular de turma, a qual recorria a fichas de avaliação para o efeito. Contudo, os momentos de avaliação sumativa foram também veiculadores de aprendizagens para a formanda, pois constituíram-se espaços de observação pertinentes para a futura docência, nomeadamente as metodologias utilizadas pela orientadora cooperante.

Ora, e no que concerne à avaliação diagnóstica, esta decorreu maioritariamente ao longo da observação direta, facultando dados relativos a competências e atitudes dos alunos, sendo os mesmos registados na grelha de observação do ambiente educativo (cf. Anexo 2A I). Por outro lado, ocorria em diálogo com a orientadora cooperante quando eram problematizados conhecimentos e capacidades dos mesmos. Estes dados constituíam-se, por isso, como decisores da ação do par pedagógico e da escolha de estratégias e metodologias adequadas. No entanto, esta modalidade de avaliação também se processou através de diálogos estabelecidos com os alunos aquando do início das atividades, sendo basilares para a condução do processo de ensino e aprendizagem, e permitindo que o processo educativo partisse dos conhecimentos da turma e fosse conducente à coconstrução de novos conhecimentos.

Relativamente à avaliação formativa, foram criadas grelhas de avaliação para as áreas curriculares de Português (cf. Anexo 2A IV), Matemática (cf. Anexo 2A V) e Estudo do Meio (cf. Anexo 2A VI), para que o processo de avaliação se tornasse mais claro e objetivo, sendo um instrumento fulcral para a ação futura. Considerando a educação como global e holística, as respetivas grelhas incidiam simultaneamente sobre domínios como a responsabilidade, respeito e iniciativa, cada qual desdobrado em vários parâmetros. Estas eram previstas aquando da planificação e, por isso, permitiam uma adequação das mesmas ao conteúdo a ser avaliado ao longo da ação. No entanto, as grelhas de avaliação não eram aplicadas em todas as atividades pois a tarefa de avaliar tornar-se-ia impraticável. Como tal, foi intentado mobilizar equitativamente as grelhas em atividades das diferentes áreas curriculares,

incidindo em diferentes conteúdos, para que o processo avaliativo fosse mais abrangente. Por forma a tornar a avaliação o mais fiel possível, as grelhas eram preenchidas pela estagiária observadora após confronto dos dados com a formanda que interveio. Como tal, este olhar mais fiel sobre o observado permitiu conhecer cada aluno individualmente, nomeadamente as suas aprendizagens e dificuldades sentidas nas diferentes áreas curriculares.

Já a avaliação do comportamento e da participação era coadjuvada pelos próprios alunos, numa perspetiva de autoavaliação incitada pelas duas professoras estagiárias e pela professora titular de turma. Para tal, era utilizado um recurso *online* intitulado *Class Dojo – Behavior Management Software*. Esta ferramenta *online*, para além de manter um histórico sobre cada aluno, permitindo uma fácil perceção de progressão ou retrocessos, facilitou a partilha desses dados com os encarregados de educação, considerando que o *software* possibilitava o acesso *online* dos pais ao histórico do seu educando.

Por outro lado, a utilização de fichas de trabalho serviu também o propósito da avaliação formativa. De facto, os trabalhos realizados pelos alunos eram maioritariamente corrigidos durante as aulas, o que permitia averiguar quais as dúvidas e dificuldades dos alunos no próprio momento. Caso tal acontecesse, procedia-se a uma nova explicação realizada pelos pares e, se se mantivesse, pela professora estagiária. Esta estratégia facilitava o despiste de erros implicando o confronto direto dos alunos com os mesmos, ao invés de realizar uma correção não partilhada onde não houvesse retorno das respostas. Contudo, este tipo de correção obrigou a uma supervisão atenta da formanda e uma constante circulação pelo espaço para averiguação das correções dos alunos. Por outro lado, esta era também uma estratégia para responsabilizar os mesmos pelas suas aprendizagens. Quando esta correção conjunta não era possível, implicando uma posterior correção da formanda, os alunos que revelavam dúvidas evidenciadas nas suas resoluções eram abordados diretamente de modo a proceder a uma explicação

individualizada. Após a formanda certificar a compreensão do aluno, o trabalho era devolvido ao mesmo para uma posterior reformulação.

Importa ainda referir que as dúvidas suscitadas pelos alunos no desenvolvimento de atividades eram também um importante fator de avaliação da ação da professora estagiária. Essas dúvidas eram, por isso, imprescindíveis para colmatar falhas ao longo da ação, conduzindo, deste modo, à melhoria do processo educativo.

Ora, durante a prática pedagógica supervisionada a avaliação foi basilar no sentido de considerar as necessidades e dificuldades sentidas pelos alunos que, por conseguinte, contribuíram para o desenvolvimento profissional da formanda. Por sua vez, estes são aspetos fulcrais para a criação de um processo educativo adequado, significativo e, por isso, eficaz. Já o desenvolvimento desta etapa, bem como da observação, planificação e ação estiveram intrinsecamente vinculados com a dimensão reflexiva, que suportou toda a prática pedagógica.

3.5. REFLEXÃO

A reflexão, sendo uma etapa intrínseca e que ocorre em simultâneo com as restantes fases do processo educativo, é fulcral no sentido de possibilitar uma interpretação fundamentada sobre as situações educativas e, por conseguinte, permitir ao docente “intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação” (Carr & Kemmis, 1986, citado por Marques *et al*, 1996, p. 620). Analogamente, refletir na ação e sobre ação ao longo da prática pedagógica supervisionada, facilitou não apenas uma melhor compreensão e conhecimento sobre a profissionalidade da formanda mas também coconstruir a melhoria das suas práticas.

Como tal, ao longo da prática pedagógica supervisionada foi o ato reflexivo que permitiu o reajustamento de atitudes, ações e decisões que não se

revelaram tão eficazes, destacando-se os variados momentos em que houve necessidade de flexibilizar o planificado. De facto, o ato educativo é caracterizado por situações únicas, incertas e de conflito que, por sua vez, obrigam a uma reflexão que permita a descoberta de novos caminhos, “construindo e concretizando soluções” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32). Salientam-se, neste sentido, alguns aspetos que demonstram a reflexão aquando da ação da formanda, considerando a instabilidade dessa etapa.

Deste modo, evidencia-se a reflexão nos momentos da ação em que a gestão de tempo pouco adequada implicou alterações de estratégias. Por um lado, estas estão relacionadas com os momentos de correção de trabalhos dos alunos. Ora, e ao privilegiar-se ao longo do estágio a correção conjunta e realizada pelos próprios alunos, a escassez de tempo levava a que a correção não fosse realizada no quadro pelos mesmos, mas sim através de partilhas e diálogos orais. Consequentemente estava implicada uma supervisão mais atenta da formanda com o intuito de verificar se a correção das tarefas estava a ser feita de forma adequada. Mais ainda, era premente verificar as maiores dificuldades dos alunos e ainda inferir outras que não eram destacadas pelos mesmos e proceder a essa correção no quadro. Por outro lado, houve situações da ação que implicaram a supressão de momentos de atividade, o que implicou reajustes na condução das aulas de modo a que o fio condutor das tarefas não se perdesse e não colocasse em causa as aprendizagens dos alunos, fazendo ainda adaptações inteligentes no tempo atribuído aos restantes momentos de atividade.

De ressaltar ainda as situações em que as intervenções dos alunos implicavam perentoriamente uma gestão perspicaz do diálogo, por forma a manter-se uma conversação pertinente e ajustada ao conteúdo em análise, provocando também um distanciamento do que é planificado. De facto, os alunos eram muito motivados e participativos, sendo que a sua participação era difícil de gerir dado que a maioria desejava intervir insistentemente. No início da prática, a formanda mantinha o diálogo com os alunos sentindo dificuldades em mantê-lo de acordo com a temática das aulas. Como tal, não

era verificável a reflexão na ação sobre destas situações, sendo a mesma posteriormente facilitada aquando das conversações reflexivas com os outros intervenientes educativos. Ao problematizar estes aspetos da prática com supervisora institucional, foi possível uma readequação da ação da formanda.

Assim, estas dificuldades sentidas não eram apenas refletidas ao longo da ação mas também após a mesma, sendo também problematizadas individualmente nas narrativas mensais (cf. Anexo 2B VI). Este instrumento permitiu, por isso, uma introspeção e clarificação sobre a ação da formanda regulando o conhecimento que é construído e reconstruído. Estas fontes de conhecimento próprias são essenciais para a compreensão mais efetiva das situações educativas e formativas, veiculando aprendizagens mais significativas para a formanda. As narrativas individuais foram também utilizadas para refletir sobre as metodologias adotadas pela orientadora cooperante e do par pedagógico, conferindo um significado às situações ocorridas em contexto e, conseqüentemente para aprender em interação com outros. Já a reflexão evidenciada nas narrativas tornou-se progressivamente mais crítica e atuante, congruente com a incidência em aspetos mais específicos e concretos da prática, com implicações diretas na ação futura.

A prática reflexiva, quando feita colaborativamente, permitiu tornar o processo de aprendizagem ainda mais rico pois foram problematizados aspetos que individualmente não eram ponderados. Destacam-se, neste sentido, os momentos conseqüentes às aulas observadas, onde a supervisora institucional, a orientadora cooperante e a díade de formação cruzavam opiniões e ideias sobre aspetos vividos e observados, favorecendo a melhoria das práticas seguintes e, transversalmente, o desenvolvimento da competência reflexiva na ação. Neste sentido, os guiões de pré-observação (cf. Anexo 2A IX) revelaram-se fulcrais dado elencarem aspetos específicos escolhidos pela estagiária que constituíram pontos de reflexão colaborativa. Já o *feedback* formativo dado pela supervisora institucional aquando da leitura das planificações revelou-se também fulcral para a reflexão sobre a adequação de estratégias e metodologias mobilizadas sendo, por isso,

imprescindível para a melhoria do processo educativo que ocorreu em contexto. Assim, o retorno da supervisora foi fulcral no sentido de rever os pontos fortes e fracos da ação, com o foco primordial em melhorá-los, destacando-se aspetos supracitados como a necessidade de melhorar a gestão do tempo e do grupo. Este facto permitiu que ao longo da ação a formanda reajustasse a sua postura e, por isso, fizesse um uso do tempo de uma forma mais adequada. Salienta-se, neste caso, a definição dos tempos de cada momento de uma atividade consoante a sua relevância, gerindo-o adequadamente. Já a gestão do grupo, com o aumento de segurança e confiança, foi melhorando progressivamente, propiciando um melhor clima de aula, mais controlado e calmo, aspetos basilares para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

No mesmo sentido, a reunião de avaliação intermédia constituiu-se como um momento relevante para a formanda pois foi exequível estabelecer um paralelismo entre a ação da mesma e os objetivos da prática pedagógica supervisionada. Como tal, este momento formativo permitiu uma perceção clara do desempenho global da formanda e os aspetos que deviam ser ainda melhorados, novamente no desígnio de desempenhar um papel mais eficaz na ação. A supervisão demonstrou ser, por isso, indispensável para o desenvolvimento das competências inerentes a um profissional de educação. Transversalmente, todos estes momentos de reflexão conjunta fomentaram o desenvolvimento da capacidade reflexiva da formanda, estimulando a sua autonomia e, por isso, criando as bases necessárias para a futura docência.

Importa, por último, referir que ao longo de todas estas etapas foi fulcral o trabalho colaborativo, nomeadamente entre a díade. De facto, a maioria dos instrumentos foi construída em par pedagógico, fomentando um trabalho de complementaridade e incrementando o nível de conhecimento do par, no sentido em que duas pessoas encontram-se melhor capacitadas para a observação, reflexão, planificação, ação e avaliação do que apenas uma.

REFLEXÃO FINAL

Com o intuito de clarificar o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais que foram coconstruídas ao longo da prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB, proceder-se-á à realização de uma metarreflexão sobre todo este processo. De facto, o próprio ato reflexivo, sustentado na experiência de estágio e em todo o conhecimento teórico, é imprescindível para o desenvolvimento profissional.

O estágio profissionalizante, ao proporcionar uma experiência pedagógica em dois níveis de educação distintos, responde à intenção explícita no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro de privilegiar uma “maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos” (preâmbulo). Como tal, é perspectivada que esta habilitação de “docente generalista” (*ibidem*) permita um acompanhamento dos alunos por um maior período de tempo. Por conseguinte, a formação de perfil duplo, onde se supõe a aquisição de competências pessoais e profissionais concernentes aos dois níveis educativos, apresenta o desígnio de formar uma classe docente que desempenhe um papel cada vez menos de um “mero técnico” mas sim de um profissional que seja “capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares” (*ibidem*). Ora, uma formação que concorra para este propósito terá que se basear na metodologia de investigação desenvolvida ao longo da formação do ensino superior. Deste modo, serão destacadas, neste momento reflexivo, as aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada nos dois contextos.

Face ao exposto, urge problematizar as vantagens que advêm da formação de profissionais de educação que inclui habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º CEB. De facto, a formação dupla fornece aos mestrandos uma visão mais ampla e crítica da educação, revelando que a

transição entre os ciclos é fulcral e ainda que a articulação é um fator indubitável para o sucesso educativo e escolar dos alunos. Neste sentido, importa referir que estes dois níveis de educação deverão concorrer transversalmente para o mesmo objetivo, isto é, a satisfação da formação integral das crianças. Para tal, todo o processo educativo dos dois níveis deverá incidir na promoção das variadas competências, resultantes de uma intervenção construtivista que fomente a criatividade, responsabilidade, autoestima, confiança, respeito e desejo de aprender. Considerando esta perspetiva, é premente dar relevo à articulação horizontal e vertical do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, apesar de cada nível de educação ter as suas especificidades deveriam ser criados mecanismos onde seja exequível estabelecer conexões entre esses níveis. Alarcão (2009), corroborando esta ideia, refere que a articulação e sequencialização constituem-se como a base de um “desenvolvimento gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis” (p. 115).

Essa articulação deverá, por isso, ser operacionalizada com o intuito de facilitar a transição das crianças entre os diferentes níveis. Apenas deste modo são evitadas descontinuidades relativas ao trabalho desenvolvido, identificando e compreendendo os desafios que são colocados às crianças no nível conseqüente. Por outro lado, permite ainda uma compreensão mais clara das necessidades das crianças nas diversas etapas do seu desenvolvimento, permitindo a consecução de um trabalho que vise a satisfação dessas mesmas necessidades. Como tal, esta formação permitiu à formanda refletir sobre as práticas educativas que facilitem esta transição, verificando simultaneamente a importância de professores de 1º CEB considerarem os conhecimentos prévios das suas crianças e as competências que já adquirirem e partirem disso para a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de outras competências (Serra, 2004).

Por conseguinte, importa referir a vantagem do estágio nos dois contextos ter ocorrido na mesma instituição, relacionando-se com o facto de a formanda ter percecionado os mecanismos a que a instituição recorre para

potenciar esta articulação entre os dois níveis de educação. Para este objetivo destacam-se a realização de atividades conjuntas, a apresentação de trabalhos ou projetos às crianças de outros níveis de educação, as visitas a salas de 1º CEB, as reuniões com os docentes e com os encarregados de educação. Em contrapartida, o facto de os estágios terem sido desenvolvidos na mesma instituição não permitiu diversificar o público-alvo e, por conseguinte, não foi possibilitado a vivência de uma experiência distinta e, conseqüentemente, o desenvolvimento de outras competências que teriam enriquecido o percurso formativo.

Ora, para a construção deste percurso formativo é premente ressaltar o contributo das unidades curriculares da licenciatura e do mestrado para a construção de um quadro teórico e concetual, que se revelou sustentador de toda a ação da mestranda ao longo da prática pedagógica supervisionada. Através destes conhecimentos teóricos foi exequível não apenas fundamentar as opções educativas tomadas em cada contexto mas também desenvolver uma compreensão holística dos fenómenos vivenciados, evidenciando a importância de um docente ser um investigador das suas práticas. Como tal, a formanda assumiu esta postura entendendo que a partir da reflexão e problematização das práticas é possível efetuar uma resposta adequada às situações problemáticas do quotidiano e, simultaneamente construir conhecimento prático. A postura investigadora e indagadora é, por isso, congruente com a metodologia de investigação-ação que possibilitou a melhoria e transformação da prática. Assim, ao longo do estágio nos contextos foi utilizada esta metodologia de desenvolvimento profissional, ocorrendo de acordo com as etapas que lhe subjazem, a observação, planificação, ação, avaliação e a reflexão.

Partindo desta assunção, a observação foi a primeira etapa educativa de ambos os contextos. Ao suportar a sua observação em pressupostos teóricos, a formanda procurou conhecer o grupo/turma possibilitando uma observação mais eficaz e objetiva com conseqüências ao nível da ação. Como tal, o ato observacional tornou-se mais especializado tendo o contexto de pré-escolar

facultado aprendizagens fulcrais que puderam ser colocadas em prática no 1º CEB, nomeadamente a nível de técnicas e instrumentos de recolha de dados. No entanto, e considerando o número de crianças no pré-escolar, a observação permitiu um conhecimento mais profundo das várias dimensões do desenvolvimento das crianças do primeiro contexto do que no 1º CEB.

Desta forma, a observação constitui-se como um critério importante para a etapa da planificação de modo a proporcionar às crianças atividades fundamentadas e intencionais. Contudo, a etapa da planificação foi bastante distinta nos dois contextos. Na Educação Pré-Escolar a planificação era realizada de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e ainda as metas de aprendizagem, adaptadas pela instituição para a valência de creche. Apesar da existência destes documentos reguladores, a planificação da ação permitiu uma fácil adequação das atividades aos interesses e necessidades das crianças. No entanto, este foi também um trabalho progressivo tendo em consideração as observações pouco sistemáticas do início da prática pedagógica. O conhecimento próximo do grupo de crianças acabou por permitir uma ação fundamentada e significativa com as crianças mas também com os espaços e materiais. Já a planificação do 1º CEB é perentoriamente mediada pelos programas das diferentes áreas curriculares, metas curriculares e ainda as planificações anuais, mensais e semanais da instituição. Derivado desse facto, foi sentida uma grande dificuldade no que concerne à integração e respeito dos interesses dos alunos nas planificações construídas. Como tal, esta situação implicou um esforço acrescido para planificar de acordo com esses documentos reguladores mas, simultaneamente, criar contextos de aprendizagem significativos mobilizando estratégias e materiais diversificados que constituíssem aspetos motivacionais para a aprendizagem. Neste mesmo sentido, procurou-se diluir o espartilhamento das diferentes áreas curriculares procurando uma articulação progressivamente mais notória. Neste último contexto, a articulação curricular foi a melhoria mais visível apresentando-se com o principal intuito de conferir sentido às aprendizagens dos alunos. De facto, quando as

atividades apresentavam maior grau de articulação foi observado que os alunos envolviam-se mais, ficavam mais curiosos e motivados para a aprendizagem.

Relativamente à etapa da ação, as dificuldades mais sentidas em ambos os contextos foi a gestão do tempo e do grupo. Na Educação Pré-Escolar foi visível uma gestão flexível do tempo ao serem consideradas a motivação e a predisposição das crianças para as atividades. Já na mediação da gestão do grupo foi evidente que ainda havia a necessidade da adoção de uma postura mais diretiva em situações que assim o justificassem. No contexto de 1º CEB a capacidade de desempenhar funções de gestão com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem tranquilo está diretamente correlacionada com a predisposição para o desenvolvimento de aprendizagens sendo, por isso, necessário trabalhar continuamente esta capacidade da formanda.

Desta forma, ficou visível a importância em adequar as tarefas e atividades de aula ao grupo, tomando decisões inteligentes sobre a atribuição do tempo e do espaço e facilitando um conjunto de estratégias de ensino inovadoras e criativas. Assim, diversificar estratégias foi uma das principais preocupações em contexto no desígnio da criação de um espaço de aprendizagem adequado aos diferentes ritmos. Neste sentido, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas potencia também o desenvolvimento de competências diversas das crianças constituindo-se, por isso, uma preocupação da mestrandia. No entanto, por ser um domínio tão complexo nem sempre foi exequível a sua realização. No contexto de pré-escolar, esta diferenciação foi mais árdua dado que as atividades direcionadas eram sempre em grande grupo e os níveis de desenvolvimento das crianças era bastante díspares, apesar do menor número de crianças. Como tal, o trabalho mais individualizado para desenvolver determinadas competências e aprendizagens era feito maioritariamente durante o tempo de atividades de jogo espontâneo. Já no 1º CEB o trabalho diferenciado era mais facilitado, não apenas devido às tarefas individuais, as quais permitiam um apoio maior, mas também devido à previsão de atividades paralelas. No entanto, foi também considerado pela

formanda que promover trabalhos cooperativos poderá ser perspectivado como um trabalho diferenciado, pois a interação entre os alunos e a sua problematização conjunta de conteúdos, dúvidas, dificuldades e vitórias contribuiu para a construção de conhecimentos.

Por conseguinte, foi dada primazia ao trabalho colaborativo e cooperativo por considerar que o mesmo favorece não apenas algumas aprendizagens científicas mas também sociais e atitudinais. Por outro lado, procurou-se que as crianças tivessem um papel ativo nesse processo de aquisição e construção de conhecimento. Transversalmente foi valorizada uma aprendizagem democrática, onde foi fomentado o respeito mútuo entre as mesmas, a sua cooperação e autonomia. Esta aprendizagem estendeu-se até à formanda com a criação de relações autênticas com as crianças, facilitando o diálogo aberto e honesto.

No que concerne à avaliação, esta foi uma etapa fulcral para a consecução da ação intencional, adequada e fundamentada. Estando intrinsecamente vinculada à observação, foi deste modo exequível conhecer o grupo e a turma e as respetivas necessidades, interesses e principais dificuldades das crianças. Assim, a construção de instrumentos que facilitassem esta avaliação foi uma necessidade sentida pela díade de estagiárias. Em contexto de pré-escolar, a utilização destes instrumentos foi fundamental para a organização da ação e, projetando esse conhecimento para o nível de educação consequente, foram também mobilizadas grelhas de avaliação das diferentes áreas curriculares. Como tal, foi privilegiada a avaliação formativa não incidindo apenas no domínio cognitivo das aprendizagens mas também noutras dimensões do desenvolvimento humano, tais como o domínio inter-relacional, afetivo e emocional. Pretendeu-se, por isso, valorizar uma das principais finalidades da educação que é a formação integral das crianças.

Olhando retrospectivamente para este percurso, sobrevém ao pensamento a importância e urgência que há em construir um ser profissional de carácter reflexivo e indagador que seja transversal não apenas ao processo formativo mas também ao longo de toda a vida profissional. De facto, os conflitos

cognitivos que ocorreram ao longo dos estágios, culminando em novos conhecimentos mediante a desconstrução de outros, foram fulcrais para o crescimento enquanto profissional de educação. Contudo, importa desenvolver simultaneamente um espírito de abertura para que esta renovação de conhecimentos possa ocorrer. Ao assumir esta postura, é considerado que a capacidade reflexiva da formanda tem vindo a desenvolver-se, sendo mais constante, crítica e problematizada. Este desenvolvimento foi apenas exequível tendo por base as experiências reais que surgiram em contextos específicos, as quais veicularam incertezas e hesitações sobre as opções educativas tomadas. No entanto, é assumido que este crescimento poderá progredir continuamente, possibilitando respostas mais adequadas, eficazes e imediatas às situações singulares e imprevisíveis da ação.

Concomitantemente, para que este desenvolvimento ocorresse foi imprescindível o trabalho colaborativo. A colaboração, para além de fomentar competências que serão indispensáveis ao longo da docência, permitiu a criação de um ambiente de segurança, respeito mútuo, partilha e responsabilidade. Através deste ambiente foi potenciada a auto e heteroformação, conduzindo a aprendizagens mais significativas e à troca de conhecimentos e experiências. Ao trabalhar em equipa, a formanda não perdeu a sua individualidade, mas foi na interação das ideias e conhecimentos que se reconstruíram ciclicamente os saberes profissionais.

Com este intuito, a interação com os supervisores institucionais, a educadora e professora cooperante e a díade de formação concorreu para esta aquisição de conhecimento praxiológico. A reflexão partilhada com todos estes intervenientes educativos permitiu cruzar diferentes ideias e interpretações sobre as experiências vividas valorizando, por isso, o processo formativo e promovendo o desenvolvimento profissional. Como tal, foi apoiada nos retornos formativos, facultados por profissionais mais competentes tais como os supervisores institucionais, que foi possibilitada a análise e reflexão sobre a postura e ação da formanda, no sentido de

fomentar a sua autonomia reflexiva. Esta interação concorreu ainda para a criação de bases sustentadoras da capacidade de adaptação, mediante a prática reflexiva, aos contextos em que a formanda se encontrar futuramente. Para além do contributo para a formação profissional, este trabalho colaborativo promoveu, conseqüentemente, o desenvolvimento e construção de aprendizagens das crianças com as quais a díade se encontrou em interação. Alonso (2004) reforça a importância do trabalho colaborativo ao problematizar a urgência em fomentar as competências de autoformação, de reflexividade, da comunicação, da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, sendo todas fulcrais para aprender a aprender e continuar aprendendo.

Em suma, o estágio nos dois níveis educativos foi imprescindível para a formação profissional, permitindo uma conceção clara de que todas as etapas do processo educativo deverão desenvolver-se e articular-se, mediadas pela atitude reflexiva e investigativa. É apenas deste modo que é exequível providenciar uma Educação satisfatória e significativa, contribuindo para uma prática adequada ao contexto real. Simultaneamente, a adoção destas atitudes possibilita a construção e (re)construção do educador e professor, experienciando uma formação continuada que, por sua vez, capacitará o docente para dar respostas adequadas aos desafios diários inerentes à sua profissão. A formação profissional é, indubitavelmente, uma oportunidade única, constituindo-se como o início da aprendizagem ao longo da vida considerando que um Educador nunca deixa de aprender, sendo-lhe exigida uma constante renovação da sua identidade profissional.

Em tom conclusivo, é premente mencionar que a complexidade da relação pedagógica, associada às exigências da profissionalidade, permitiu uma consciencialização lúcida de que é necessário os educadores e professores refletirem sobre a responsabilidade social que acarreta a docência. Estes profissionais de educação não se apresentam apenas como corresponsáveis pela construção de conhecimentos das suas crianças, mas constituem-se como um modelo de atitudes, comportamentos e valores para as mesmas, ou

seja, para o seu desenvolvimento integral. Sendo a educação um dos agentes responsáveis pelo “desenvolvimento global da personalidade” e contribuindo também para “o progresso social” e para “a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, capítulo 1, artigo 1º, ponto 2), importa considerar que se um Educador não der o melhor de si às suas crianças poderá estar a condicionar a concretização de um futuro melhor para as mesmas e, conseqüentemente para a sociedade. Concordando com Apple (1999), “irão perdoar-me, espero eu; mas, se não conseguimos ficar revoltados quando se trata das vidas das nossas crianças, que outro motivo nos poderá criar sentimentos de revolta?” (p. 60).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido a 2 de fevereiro de 2014, em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In INAPOF (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores, 1, 21-30. Acedido a 25 de janeiro de 2014, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alonso (2004). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? In Conselho Nacional de Educação (org.), *Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI* (pp. 145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido a 3 de fevereiro de 2014, em <http://www.escolinha.gov.pt/files/pub/SaberesBasicos/7CompetenciasEssenciaisCurriculo.pdf>.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação – Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In. P. Abrantes & F. Araújo

- (orgs.), *Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Alves, V. (2004a). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico. Programa de Estudo do Meio* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Alves, V. (2004b). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico. Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Coleção Ciências da Educação-Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa* (3ªed.). Porto: Edições ASA.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.

- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade: Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). A Reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, (online), 3 (5). Acedido a 27 de janeiro de 2014, em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). Caracterização Geral do Projecto IRA. In M. T. Estrela e A. Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de Caso* (pp. 29-40). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P. (2013). *Ficha Curricular da Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Coleção: Infância. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica supervisionada na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Jesus (orgs.), *Supervisão: Investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In I. Sim-Sim (coord.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (p. 9-25). Lisboa: Texto Editores.
- Libâneo, J. (2002). *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Lopes da Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (1996). *A Investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 30 de janeiro de 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>.
- 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/DGIDC.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. & Pais, A. (2002). *Avaliação - uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, P. & Viamonte, A. (s.a.). *Jogos matemáticos como recursos didáticos*. Lisboa: APM. Acedido a 14 de janeiro de 2014, em http://www.apm.pt/files/_CO_Moura_Viamonte_4a4de07e84113.pdf.
- Nóvoa, A. (2003). "A escola como lugar de formação", comunicação apresentada no II Congresso de Educação do Marista de Salvador, 2003, Baía. Acedido a 3 de fevereiro de 2014, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/685>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Acedido a 3 de fevereiro de 2014, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.
- Oliveira, L. & 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* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Onrubia, J. (1999). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O Construtivismo na Sala de Aula* (pp. 123-150). São Paulo: Editora Ática.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. 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/DGIDC.

- Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular da Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D. (2011a). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. In J. Silva et al (orgs.), *Actas do Congresso Ibérico/5º Encontro do GT-PA, Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho/CIED. (pp. 579-589).
- Ribeiro, D. (2011b). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s), e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Noesis*, (online), 71, 22-29. Acedido a 13 de fevereiro de 2014, em www.dge.mec.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Coleção Reflexão Participada. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores, in R. Marques e M. Roldão (orgs.), *Reorganização e*

- Gestão Curricular no Ensino Básico* (pp. 13-21). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). As narrativas nos portfolios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. In I. Sá-Chaves, *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão* (pp. 19-27). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1999). Pressupostos Curriculares e Construção do Conhecimento Pedagógico. In R. Marques & M. Roldão (orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada* (pp. 99-110). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O Construtivismo na Sala de Aula* (pp. 9-29). São Paulo: Editora Ática.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. In J. Ponte (dir.), *Revista da Educação*, XV, 2, 5-26. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilar, A. (1996). *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo – Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS:

- Colégio Novo da Maia (2012-2015). *Projecto Educativo*. Maia: Colégio Novo da Maia.
- Colégio Novo da Maia (2008-2011). *Projecto Curricular*. Maia: Colégio Novo da Maia.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho: *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Diário da República - 1.ª série, n.º 131. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: *Estabelecimento dos princípios orientadores da organização e da gestão curricular e da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República - 1.ª série, n.º 129. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro: *Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República - 1ª série, n.º 38. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 3º de agosto: *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e professores do ensino básico e*

- secundário*. Diário da República - I Série – A, n.º 201. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e professores do ensino básico e secundário*. Diário da República - I Série – A, n.º 201. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto: *Homologação das Metas Curriculares das disciplinas de Português, Matemática, TIC, EV, e ET, do ensino básico*. Diário da República - 2.ª série, n.º 155. Ministério da Educação e Ciência
- Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro: *Revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Diário da República - 2.ª série, n.º 245. Ministério da Educação e Ciência.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005: *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República - I Série A, n.º 166. Assembleia da República.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República - I série, n. 237. Assembleia da República.
- Sousa, A. (2012-2013). *Plano de Turma do 2ºB*. Maia: Colégio Novo da Maia.

ANEXOS

ANEXOS 2 – TIPO A

ANEXO 2A I – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: A.P.S.

Diade: Maria João Melo e Maria Marta Alves

Período de observação: outubro de 2013

Turma: 3º B

Caracterização do grupo	Descrição	Inferência
<p>Faixas etárias</p> <p>Nº de crianças</p> <p>Sexo</p> <p>Alunos com NEE</p>	<p>A turma é composta por 25 alunos, sendo que 12 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A maioria dos alunos tem 9 anos. Não existem alunos com NEE, no entanto existem dois alunos (S.M. e M.) que revelam alguma dificuldade de concentração.</p>	<p>A aluna S.M. parece ter bastantes dificuldades em todas as áreas curriculares, agravadas com a aparente falta de empenho. Já o M., apesar de evidenciar bastantes capacidades e conhecimentos, envolve conflituosamente na sala de aula comprometendo a sua concentração e empenho.</p>
<p>Interesse, motivação e participação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura indagadora • Curiosidade por novas situações • Participação ativa • Iniciativa própria 	<p>Todos os alunos demonstram interesse e motivação, chegando até a ser difícil gerir a participação dos mesmos devido à vontade de todos quererem participar. Existem duas alunas que demonstram menos motivação na participação (S.M. e A.B.). Há alunos que demonstram vontade de participar em todas as atividades, contudo nem sempre o fazem de forma organizada e pertinente. Alguns sentem-se inibidos quando os alunos mais participativos dão rapidamente uma resposta.</p> <p>Existe uma minoria de alunos que não participam por iniciativa própria.</p>	<p>A aluna A.B. distrai-se frequentemente nas aulas, com o próprio material escolar, o que faz com que não seja tão participativa. No entanto, há momentos do dia em que demonstra maior predisposição para participar nas atividades na sala de aula. Demonstra maior interesse por jogos e materiais manipuláveis.</p>
<p>Autonomia e cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer escolhas • Assumir • Responsabilidades • Resolver conflitos • Entreadjuada 	<p>A turma é, na sua maioria, autónoma na gestão do seu tempo criando atividades paralelas quando terminam tarefas mais cedo. Contudo, alguns alunos revelam pouca autonomia plasmada no número de vezes que procuram a aprovação da professora para progredir no seu trabalho.</p> <p>Existem conflitos em vários momentos, destacando-se o intervalo. O aluno M. demonstra atitudes agressivas com os seus colegas, pondo em causa a sua integridade física e dos outros. Os restantes alunos tentam apoiá-lo, mostrando formas de gerir a sua frustração. Apesar de, por vezes, ele os agredir há uma entreadjuada entre os alunos.</p> <p>Alguns alunos demonstram interesse em ajudar os outros quando têm alguma dificuldade na compreensão de um conteúdo ou na realização de determinado exercício.</p>	<p>Vários alunos demonstram dificuldade em resolver de forma autónoma os conflitos gerados entre pares. Recorrem muitas vezes à professora para que seja esta a resolver os problemas. Na sessão de Filosofia para Crianças, alguns alunos aproveitam o espaço de diálogo e discussão para debaterem assuntos relacionados com os conflitos gerados entre pares.</p> <p>Alguns alunos parecem ser motivados pela competição, comparando entre si a rapidez com que fazem os trabalhos ou ainda no número de páginas utilizadas para a redação de um texto.</p> <p>Este facto leva a que, por vezes, o trabalho realizado não seja bem feito.</p>

Horários e Rotinas	Descrição						Inferências
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira		
	8.30 – 9.30	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	<p>Alguns alunos chegam várias vezes atrasados ao primeiro tempo da manhã. Por vezes, as aulas de duas horas tornam-se demasiado longas para os alunos, sendo visível nos seus comportamentos alguma sensação de cansaço.</p>
	9.30 – 10.30						
	10.30 – 11.00			INTERVALO			
	11.00 – 12.00	Ing.	Port.	Mat.	Port.	Exp. Físico-Mot.	
	12.00 – 13.30			ALMOÇO			
	13.30 – 14.30	Mat.	Exp. Art.	Est. Meio	Exp. Mus.	Ing.	
	14.30 – 15.30		Est. Meio	Apoio est.	Filosofia	Est. Meio	
	15.30 – 16.30		Apoio est.	Exp. Físico-Mot.	Ing.		

Nem sempre o professor titular de turma acompanha todas as atividades realizadas ao longo da semana. As áreas curriculares de Expressões e de Inglês são orientadas por professores especializados na área. Apenas as aulas de Inglês são desenvolvidas na sala de aula habitual, existindo espaços específicos para as restantes.

O horário semanal apresenta uma estrutura rígida ou seja, as horas de cada área curricular não são trocadas, salvo raras exceções.

Os alunos conhecem bem o seu horário, sendo que quando chegam à sala começam a pegar no material necessário para a área curricular. Este facto mostra o espartilhamento das áreas curriculares pois, quando algum trabalho não é acabado numa dada aula, mesmo que não haja intervalo, passa-se imediatamente para a aula seguinte retomando-se o trabalho aquando de uma nova aula dessa mesma área.

Os alunos que não acabam as tarefas antes do intervalo ficam na sala a fazê-las. No entanto, a professora titular de turma assegura-se sempre que os mesmos lançham a mão à casa de banho.

Caracterização do espaço físico	Descrição	Inferências
Mobiliário <ul style="list-style-type: none"> • Disposição • Tamanho • Segurança • Qualidade • Quantidade • Higiene 	<p>As mesas da sala de aula estão organizadas em 3 filas. O tamanho das mesas e das cadeiras é adequado à altura das crianças.</p> <p>Tanto mesas como cadeiras encontram-se em bom estado de conservação mantendo, por isso, a sua segurança.</p> <p>Os alunos não têm por hábito riscar as mesas sendo que estas se sujam apenas com aparas de lápis e borracha. São higienizadas todos os dias.</p> <p>Elevado número de alunos para as mesas existentes (existe, por exemplo, uma mesa distinta das restantes).</p> <p>Existem cacifos individuais para todos os alunos.</p>	<p>A disposição do mobiliário não é modificada, independentemente da atividade dinamizada.</p> <p>Se a disposição fosse alterada já possibilitava uma melhor circulação da professora entre as carteiras.</p>
Qualidade do ar <ul style="list-style-type: none"> • Janelas • Ventilação • Aquecimento 	<p>Existem duas grandes janelas na sala e dois postigos virados para o exterior. Nos momentos de intervalo, as janelas são abertas para o ar ser renovado. Geralmente a porta é mantida aberta, possibilitando essa mesma renovação.</p> <p>Existem dois aquecedores na sala.</p>	
Iluminação <ul style="list-style-type: none"> • Artificial • Natural 	<p>Existem duas grandes janelas na sala, providenciando luminosidade natural;</p> <p>Existem luzes ao longo de todo o comprimento da sala.</p>	<p>As janelas estão permanentemente com o estore para baixo para que os alunos possam ver corretamente para o quadro. Este facto implica que as luzes estejam sempre ligadas, mesmo em dias de bastante luminosidade solar;</p> <p>As luzes apenas são apagadas quando se projeta algo no quadro branco.</p>
Adequabilidade do espaço ao número de crianças	<p>A dimensão da sala parece ser reduzida para o número de alunos.</p> <p>Apesar de ser uma sala confortável, não apresenta criações dos alunos tornando-a, por isso, um pouco pessoal.</p>	<p>O ar da sala fica saturado rapidamente devido ao elevado número de crianças dentro da sala, apesar de a porta se encontrar a maioria das vezes aberta.</p> <p>Nem todos os alunos colocam os seus pertences no cacifo, condicionando ainda mais a circulação na sala.</p>

Recursos	Tipo de material (estruturado, semiestruturado, não estruturado)	Autoria	Durabilidade	Inferências
Quadro Interativo	Estruturado	Empresa	Resistente	A caneta do quadro interativo não funciona. Este é utilizado apenas como suporte para a projeção de conteúdos multimédia.
Computador	Estruturado	Empresa	Resistente	Maioritariamente é utilizado pela professora. Os alunos apenas podem utilizar o computador quando estão a ser desenvolvidos jogos da aula virtual ou em momentos de apresentação de um trabalho desenvolvido pelos próprios.
Projetor multimédia	Estruturado	Empresa	Resistente	
Quadro branco	Estruturado	Empresa	Resistente	É bastante utilizado ao longo das aulas. Muitas vezes são os próprios alunos que organizam a informação e escrevem no quadro.
Cartaz com o comboio das classes	Não estruturado	Professora	Pouco resistente	A existência de diversas cores prejudica a leitura dos conteúdos apresentados no recurso. No entanto, o facto de estar plastificado permite ao professor escrever diversos numerais, sendo possível depois apagá-los e voltar a utilizar.
Relógio	Estruturado	Empresa	Resistente	
Cartaz com a numeração ordinal dos carros	Não estruturado	Professora	Pouco resistente	As imagens são um pouco infantis em relação à faixa etária das crianças. Não foi observado qualquer tipo de utilização deste recurso.
Mapa de Portugal com os distritos	Não estruturado	Professora	Resistente	Os alunos recorrem a este recurso para verificar se as suas conjeções estão corretas. A sua disposição na parede permite que todos os alunos tenham acesso à sua leitura.
Calendário dos aniversários	Não estruturado	Professora	Resistente	Durante o período de intervalo, os alunos demonstram interesse em verificar quem é que faz anos no mês em questão.
Cartazes relativos a conteúdos da área curricular de português	Não estruturado	Editora	Resistente	Os cartazes são meramente informativos. Não foi observado nenhum momento em que fossem explorados conjuntamente ou utilizados.

Interações no ambiente educativo	Descrição	Inferências
Aluno/aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Parecem conhecer-se bem; - Ajudam-se mutuamente ao longo das aulas; - Durante os intervalos brincam juntos; - Por vezes, geram-se conflitos entre alguns grupos de alunos. Habitualmente a A.B., o F. e o M. discutem entre si e procuram a professora para resolver o conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> - O facto do grupo de alunos ter sido mantido de ano para ano, fomentou o desenvolvimento de uma relação de bem-estar entre os alunos fora e dentro da instituição escolar; - Parecem pouco autónomos na gestão dos seus conflitos.
Aluno/professor	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos e professora parecem conhecer-se mutuamente; - Por vezes, a professora utiliza um tratamento mais pessoal dos alunos, na terceira pessoa do singular; - Os alunos comunicam com a professora, utilizando a segunda pessoa do singular; - Existe uma relação de afetividade entre professora e alunos; - Na comunicação com os alunos, a professora mantém um registo de voz calmo, no entanto é assertiva no seu discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> - A relação de afetividade e o conhecimento mútuo entre professora e alunos parece ser fomentado pelo acompanhamento desde o 1º ano; - Durante o intervalo, os alunos procuram a professora para falar sobre assuntos particulares da família ou sobre alguma angústia. Por vezes, procuram-na apenas para a abraçar o que evidencia a relação de afetividade desenvolvida.
Aluno/auxiliar de ação educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Os auxiliares de ação educativa parecem manter uma relação próxima com os alunos. Reconhecem pelo nome todos os alunos. Acompanham-nos nos momentos de intervalos e após as aulas; - Sempre que existe algum conflito, os auxiliares de ação educativa reportam-no à professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos parecem gostar de ser acompanhados pelos auxiliares de ação educativa. Procuram-nos variadas vezes.
Professor/encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> - Contactam maioritariamente através da troca de emails - Existe horário de atendimento e reunião mas não foi observada nenhuma marcação; - Existe uma boa articulação casa-escola (quando algum aluno falta os pais deslocam-se na mesma ao colégio onde a professora já tem preparado o conjunto de materiais utilizados ao longo do dia para que o aluno possa realizar o trabalho em casa); - Durante o período de observação uma mãe dinamizou uma atividade de leitura em sala de aula. Habitualmente, estes momentos decorrem na hora de Filosofia para Crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora envia email aos pais quando ocorre uma situação anormal em sala de aula (comportamento, atrasos, trabalhos por fazer repetidas vezes) - Os pais contactam a professora quando detetam comportamentos estranhos em casa, nomeadamente quando os filhos falam sobre conflitos com outros alunos - Foi também observado este contacto quando os pais querem saber o desempenho do educando em determinada área; - Por vezes enviam email's a agradecer o trabalho da professora em alguma situação.
Aluno/professor de Inglês, Música, Expressão Físico-Motora, Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos parecem mais relaxados nas aulas da área curricular de Expressão Musical, Plástica e Físico-Motora; - Mantêm uma boa relação com os professores, demonstrada quando os vêm nos intervalos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parece existir uma mudança de postura nas aulas de expressões. Alguns alunos não mantêm o mesmo comportamento, o que prejudica as aulas. Nem sempre os professores conseguem cumprir a planificação devido a constantes chamadas de atenção.
Aluno/psicóloga	<ul style="list-style-type: none"> - A psicóloga acompanha a aluna S.M. uma vez por semana, sempre no mesmo horário (5ª feira, 9h30-10h30, área curricular de matemática). Os restantes alunos não têm qualquer tipo de acompanhamento. - A psicóloga auxilia a aluna nas tarefas da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe acompanhamento desta aluna fora da sala de aula. Apesar de estar referenciado, a psicóloga não acompanha o M. ao longo das aulas.

Dimensão de ensino e aprendizagem (professor e aluno)	Descrição	Inferências
<p>Sensibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • tom de voz utilizado; • gestos corporais; • afetividade na forma como comunica com os alunos; • respeito e valoriza as intervenções dos alunos; • elogia os alunos, através do retorno positivo; • demonstra empatia relativamente às necessidades e interesses dos alunos; • ouve e responde aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na comunicação com os alunos, a professora utiliza um tom de voz adequado, mantendo um registo baixo e calmo. No entanto, procura ser assertiva ao longo do seu discurso. - Demonstra afetividade quando se dirige aos alunos. Nos momentos em que direciona o discurso, procura falar mais próximo dos alunos. - Ao longo das interações procura valorizar a participação e as intervenções pertinentes dos alunos perante toda a turma. - Na gestão da participação, procura ouvir um grande grupo de alunos. - Demonstra empatia relativamente às necessidades e interesses dos alunos, preocupando-se com tal nas planificações bem como na interação com os alunos. Nos momentos oportunos, ouve e responde aos alunos tentando que estes participem ativamente mas de forma ordenada. 	<p>Quando a professora reforça positivamente a intervenção de um aluno habitualmente este demonstra satisfação através da sua expressão facial. Os alunos parecem gostar que a professora foque a sua atenção neles.</p>
<p>Estimulação</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstra energia; • responde às capacidades e interesses dos alunos; • motiva os alunos, estimulando-os; • estimula os alunos através do diálogo e de desafios colocados; • partilha e valoriza a intervenção de determinado aluno perante a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora demonstra energia ao longo da sua interação com os alunos, procurando responder às capacidades e interesses dos alunos. Esta capacidade de resposta desenvolve a motivação dos alunos e estimula-os a continuar o seu trabalho. - A capacidade de dirigir a atenção a determinado aluno, permite adequar os desafios colocados aos interesses e necessidades. - Cada participação pertinente é valorizada pela professora. Por vezes, quando as intervenções dos alunos não são adequadas ao momento a professora reforça negativamente a participação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verifica-se que nem sempre os alunos com mais dificuldades têm a atenção devida, uma vez que o número de alunos é bastante elevado, o que faz com que a professora nem sempre tenha capacidade de resposta a todos.
<p>Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> • o professor permite que os alunos escolham, apoiando-os; • encoraja os alunos a tomarem decisões autonomamente, responsabilizando-o; • respeita a autoavaliação do aluno; • estimula os alunos a resolverem os conflitos autonomamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora procura encorajar os alunos a resolverem autonomamente as situações de conflito. Como tal, apoia os alunos nas suas escolhas tentando orientar as possibilidades existentes para os resolver. - Ao longo das autoavaliações tenta ouvir os alunos, convidando-os a refletir sobre determinados comportamentos ou resultado. Nem sempre concorda com a autoavaliação dos alunos. No entanto, quando discorda expõe perante os alunos as razões pelas quais discorda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar do encorajamento da professora para que os alunos resolvam autonomamente os conflitos, alguns deles ainda demonstram imaturidade na resolução destes. Procuram antes agredir verbal ou fisicamente o colega em vez de dialogar.
<p>Gestão do tempo:</p>	<p>- Apesar de existirem diferentes ritmos de trabalho entre os alunos, nem sempre são tidos em conta. Geralmente, os alunos que terminam as atividades mais cedo do que</p>	<p>Por vezes, o ritmo de aula é acelerado. Nem todos os alunos</p>

<ul style="list-style-type: none"> o professor respeita a existência de diferentes ritmos de trabalho; planifica atividades paralelas para os alunos que terminem mais cedo as suas tarefas. 	<p>planeado, desenvolvem atividades paralelas ou concluem tarefas inacabadas.</p>	<p>conseguem acompanhar.</p>
<p>Planificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> procura adequar as atividades, estratégias e recursos aos interesses e necessidades dos alunos; diversifica as estratégias e recursos; cumpra a planificação. 	<ul style="list-style-type: none"> A professora realiza as planificações semanais cooperativamente com os restantes professores do terceiro ano. As atividades desenvolvidas nas três turmas são idênticas de semana para a semana, sendo esta a diretriz emanada da coordenação da instituição. A diversidade de estratégia e de recursos nem sempre é tida em conta, havendo uma semelhança de semana para a semana. A seleção de recursos centra-se sobretudo no quadro branco e no manual. Os recursos interativos incluem sobretudo exposições da aula digital, desenvolvidos pela editora dos manuais. Ao longo da semana, geralmente a planificação é cumprida, sendo que raramente são deixadas atividades por realizar. A planificação é alterada muito raramente. 	<p>A existência de uma planificação semelhante entre as três turmas pode impedir que o professor desenvolva um ensino diferenciado e diferenciador.</p>
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> prevê momentos de avaliação formativa e sumativa, recolhendo frequentemente dados de observação que lhe permitam refletir sobre a prática. 	<ul style="list-style-type: none"> Verifica-se que há um predomínio da avaliação sumativa, sendo esta a valorizada por alunos e professores. Apesar de existirem momentos de autoavaliação dos alunos, estes não são escritos. 	<p>Caso os momentos de autoavaliação fossem escritos, poderia haver momentos de reflexão mais amplos, incluindo as inferências de cada aluno ao longo do tempo.</p>

ANEXO 2A II – GRELHA DE REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

GRELHA DE REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

<p>Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia</p> <p>Orientador Cooperante: A.P.S.</p> <p>Díade: Maria João Melo e Maria Marta Alves</p> <p>Período de observação: De 02/10/2013 a 22/01/2014</p>	<p>Turma: 3º B</p>
---	---------------------------

ALUNOS	DESCRIÇÃO
A.T.	<p>Bom desempenho em todas as áreas curriculares, no entanto a realização de determinadas tarefas não são correlacionadas com esse bom desempenho talvez devido a falta de concentração e empenho nas mesmas;</p> <p>Demonstra uma escrita pouco cuidada e com vários erros ortográficos;</p> <p>Desenho das letras igualmente pouco cuidado, sendo que o próprio aluno por vezes e quando solicitado, não consegue descodificar o que escreveu;</p> <p>O aluno, em trabalho individual, revela grandes períodos de concentração quando a tarefa é interessante e motivadora; em trabalhos de grupo desconcentra os restantes elementos tendo intervenções impertinentes;</p> <p>Melhoria progressiva dos problemas formais de escrita quando as professoras estagiárias começaram a rever todos os dias as suas produções escritas, implicando consequentemente a sua correção;</p> <p>Textos progressivamente mais criativos, complexos e articulados;</p> <p>Melhoria substancial do comportamento do aluno quando ficou num grupo apenas com alunas e responsabilizado por auxiliar uma delas (S.M.);</p> <p>Maior tempo de concentração e empenho nas tarefas escolares.</p>
A.B.	<p>Grandes dificuldades de concentração, distraindo-se facilmente com o material escolar;</p> <p>Pouco responsável pelas suas tarefas mas quando solicitada e avisada previamente demonstra bom desempenho nas mesmas;</p> <p>Tem vindo a desenvolver vários conflitos com o F., dentro e fora da sala, comprometendo por vezes a sua concentração ao longo das atividades;</p> <p>Elevada motivação quando as atividades incluem materiais para manipular;</p> <p>Quando trabalha conjuntamente como a S.B. mostra maiores períodos de concentração e de empenho nas tarefas, ficando motivada para apresentar os seus trabalhos constituindo, por isso, uma fator imprescindível para a progressiva melhoria de autoestima da aluna.</p> <p>Dificuldades na área curricular de matemática;</p> <p>Solicita variadas vezes nova explicação, principalmente de exercícios de matemática. Fá-lo individualmente quando os alunos estão em tempo de tarefa, não o fazendo em discussão em grande grupo;</p> <p>Demonstra bastante criatividade em momentos de escrita;</p>
B.B.	

	<p>Pouca confiança revelada em momentos de participação, apenas responde quando é solicitada respondendo com tom de voz pouco intenso;</p> <p>Aumento progressivo de participação oral autoproposta, sempre pertinente;</p> <p>Demonstra boas capacidades de trabalho colaborativo;</p> <p>Demonstra preocupação com os seus trabalhos e com as suas aprendizagens, tendo sido uma constante observada ao longo de todo o período de intervenção.</p>
B.C.	<p>Pouco empenho e brio nas tarefas que realiza, grafia pouco cuidada e cadernos desorganizados, não congruente com o seu desempenho global;</p> <p>Bom desempenho nas diversas áreas curriculares, nomeadamente português;</p> <p>Quando os alunos ficaram permanentemente em grupo, começou a distrair-se com mais facilidade com o A.T.;</p> <p>Melhoria progressiva da grafia, após alerta das professoras estagiárias;</p> <p>Maiores períodos de concentração, após reestruturação dos grupos;</p> <p>Tem demonstrado preocupação em realizar as tarefas no devido tempo.</p>
B.S.	<p>Alguns receio em participar oralmente, ficando progressivamente mais motivada com a participação dos outros alunos;</p> <p>Chega todos os dias atrasada, comprometendo o cumprimento das atividades, o que se repercutiu ao longo do dia;</p> <p>Bom desempenho em todas as áreas curriculares, no entanto distrai-se com muita facilidade e leva muito tempo na execução das tarefas;</p> <p>Demonstra preocupação com os seus trabalhos e com as suas aprendizagens, tendo sido uma constante observada ao longo de todo o período de intervenção;</p> <p>Escrita quase sem erros ortográficos e excelente grafia a apresentação dos cadernos;</p> <p>Participação oral pertinente e adequada;</p> <p>Boa gestão e mediação nos trabalhos de grupo;</p> <p>Ainda com incentivo das professoras com o intuito de gerir mais eficazmente o seu tempo, costuma ficar todos os dias na sala de aula a terminar as tarefas.</p>
C.	<p>Intervenções pouco pertinentes e descontextualizadas;</p> <p>Envolve-se em conflitos com os restantes colegas variadas vezes;</p> <p>Distrai-se com bastante facilidade;</p> <p>É uma aluna bastante motivada;</p> <p>Demonstra criatividade, sobretudo nos momentos de escrita;</p> <p>A sua distração condiciona o cumprimento de tempo estabelecido por tarefa;</p> <p>É uma aluna interessada em novos conhecimentos;</p> <p>Tem vindo a cumprir gradualmente as regras de participação oral, sendo que quando não as cumpre ela mesmo o refere.</p>
F.	<p>Dificuldade em cooperar aquando de momentos em grande grupo;</p> <p>Tem dificuldades em lidar com a frustração e com diferentes opiniões;</p> <p>Fala sucessivamente sobre o seu pai e a sua ausência;</p> <p>Intervenções pouco pertinentes e descontextualizadas;</p> <p>Nem sempre cumpre os tempos destinados a cada tarefa;</p> <p>Demonstra sensibilidade sobre determinados temas, sendo um aluno bastante emotivo e envolvendo-se profundamente com todos os que o rodeiam;</p> <p>Revela um bom raciocínio lógico-dedutivo. No entanto, revela dificuldade em compreender problemas matemáticos;</p>

	<p>Dificuldades em mobilizar aprendizagens anteriores, nomeadamente os algoritmos (não conseguia fazer o algoritmo da subtração aquando da introdução do algoritmo da divisão);</p> <p>Tem lidado com a frustração de uma melhor forma (já não é tão agressivo, fala também de uma forma mais calma);</p> <p>Recusa-se a fazer determinados trabalhos de grupo devido a conflitos com um elemento do mesmo, necessidade urgente de desenvolver competências cooperativas com os alunos fomentando o diálogo e a entreajuda.</p>
Fr.	<p>Revela pouca autonomia;</p> <p>Nem sempre cumpre as regras de sala de aula;</p> <p>Receia em participar. Talvez seja devido à sua fala, uma vez que troca os "s" por "x";</p> <p>Lê de forma hesitante;</p> <p>Revela uma boa capacidade lógico-dedutiva;</p> <p>Revela bastante imaginação e criatividade nos momentos de escrita;</p> <p>Habitualmente cumpre o tempo destinado a cada tarefa;</p> <p>Não gosta de se expor perante a turma dentro da sala de aula. No entanto, o mesmo não se sucede em momentos como os intervalos.</p>
Go. B.	<p>Bom desempenho em todas as áreas curriculares, no entanto não é muito motivado;</p> <p>Distrai-se com relativa facilidade, perturbando a concentração de outros;</p> <p>Desde o mês de dezembro tem tido comportamentos desadequados à sala de aula;</p> <p>Demonstra ser muito competitivo, sendo por vezes essa a sua motivação para trabalhar;</p> <p>Executa todas as tarefas no tempo estipulado;</p> <p>Tem vindo a estar mais motivado nas tarefas escolares, nomeadamente trabalhos experimentais e lúdicos.</p>
G.A.	<p>Explicações orais bem estruturadas e pertinentes;</p> <p>Boa capacidade de reconto, sintetizando os aspetos mais importantes;</p> <p>Muitos conflitos em trabalhos de grupo;</p> <p>Quando trabalha individualmente, a sua concentração e empenho aumentam (necessidade de trabalhar as competências colaborativas);</p> <p>Na área curricular de matemática tem vindo a desenvolver progressivamente e visivelmente as suas capacidades;</p> <p>Necessita de um acompanhamento mais individualizado.</p>
G.B.	<p>Gosta de liderar em situações de grupo;</p> <p>Dificuldades na área curricular de matemática;</p> <p>Atribui pouca importância às avaliações sumativas da instituição, não resolvendo os exercícios apenas "porque não lhe apetecia";</p> <p>É motivado pela competição com os outros colegas;</p> <p>Apesar de aparente distração, revela uma participação oral bastante pertinente revelando compreensão dos conteúdos abordados;</p> <p>Encontra-se abaixo da média nas avaliações sumativas mas o seu desempenho ao longo das aulas é o oposto;</p> <p>Cumprir sempre as tarefas no tempo estipulado, fazendo-as com correção.</p>

G.G.	<p>Bom desempenho em todas as áreas curriculares; Cumpre sempre os tempos de tarefa; Preocupação com os colegas auxiliando-os quando necessitam; É um aluno com muita criatividade e sensibilidade; Participação oral adequada.</p>
J.M.	<p>Dificuldade em perceber o padrão numérico da tabuada; Cumpre as regras de sala de aula, mostrando um comportamento exemplar; Cumpre as tarefas com sucesso mas necessita de alguma motivação e feedback positivo para se sentir seguro para prosseguir com as mesmas; Revela alguma timidez. Nem sempre se pronuncia quando tem alguma dúvida. Tem vindo a revelar mais confiança no seu trabalho, não solicitando tantas vezes da validação constante das suas respostas. Tem tido resultados excelentes nos seus trabalhos, revelando um aumento progressivo da sua autoestima, imprescindível para o seu progressivo envolvimento com as tarefas escolares (sorri sempre timidamente quando vê que todos os seus exercícios estão corretos e após feedback positivo das estagiárias).</p>
L.M.	<p>Nem sempre participa em diálogos em grande grupo, mostrando algum receio em o fazer; Cumpre as tarefas e o tempo previsto para as mesmas; Distrai-se facilmente com o seu material escolar; Gosta de trabalhar em grupo tendo bastantes competências de gestão de trabalho e distribuição de tarefas; Gosta muito de desenhar e pintar, ficando bastante mais motivada para as tarefas que assim o exijam.</p>
M.C.	<p>Nem sempre cumpre o horário de chegada da manhã; Revela um desenvolvimento do pensamento abstrato distinto dos restantes alunos (aula de FPQ, no momento de discussão sobre o que devemos ou não partilhar); Exposição eficaz do seu raciocínio; Muito motivada com estratégias novas; no exercício de escuta ativa quis anotar bastantes informações; Boa capacidade de reconto, sintetiza os aspetos mais importantes; Bom desempenho em todas as áreas curriculares; Nem sempre cumpre os tempos de tarefa, derivado do facto de desejar fazer um trabalho excelente; Preocupação com os colegas; Participação oral por vezes pouco adequada.</p>
M.	<p>Dificuldade em cooperar em situações de grupo, ainda que os colegas incentivem a sua participação; Expõe o que sente nos momentos de FPQ; torna-se mais consciente e comunica aquilo que sente. Torna-se mais calmo. No entanto, quando os outros alunos respondem torna-se novamente agressivo e não admite que os outros falem; Revela dificuldade em concentrar-se, distrai-se com o seu material escolar; Nem sempre cumpre os tempos de realização das tarefas; Responde de forma inadequada à professora; Fica mais calmo quando desenha.</p>

<p>M.F.</p>	<p>Tem vindo a ter o acompanhamento da psicóloga do colégio e do pedopsiquiatra, fora da instituição. Comportamento exemplar, seguindo as regras de sala de aula; Quando quer participar oralmente coloca o braço no ar, esperando sempre pela sua vez. No entanto, algumas participações são pouco pertinentes; Solicita muitas vezes o apoio individual do professor para prosseguir com a execução das atividades. Necessita de constantes reforços positivos do professor relativamente ao seu desempenho; Apesar de ser o primeiro ano no colégio, relaciona-se com os seus colegas e demonstra afetividade por estes; Tem vindo a demonstrar maior confiança no seu trabalho.</p>
<p>M.L.</p>	<p>Realiza cálculo mental rápida e eficazmente; Cumpre as regras de participação oral. Demonstra entusiasmo em participar nas aulas; Demonstra autonomia; Revela um bom desempenho em todas as áreas curriculares; Demonstra motivação e curiosidade; É bastante preocupada com os colegas e o seu desempenho.</p>
<p>M.O.</p>	<p>Nem sempre participa em diálogos em grande grupo, mostrando algum receio em o fazer; Cumpre as tarefas e o tempo previsto para as mesmas; Comportamento segundo as regras de sala de aula; Dificuldades ao nível da resolução de problemas; É uma aluna que aparentemente parece pouco interessada e desconcentrada, mas tem diálogos com as professoras que revelam a sua curiosidade e interesse por novas aprendizagens; É muito altruísta, estando sempre disponível a ajudar os outros; Tem apresentado mais vezes as suas dificuldades, superando-as posteriormente e, conseqüentemente, tem revelado um melhor desempenho na área curricular de matemática.</p>
<p>Mar.</p>	<p>Dificuldade em perceber o padrão numérico da tabuada; Não faz muitas vezes os trabalhos de casa, sendo os mesmos realizados pela mãe; Ao nível da escrita ainda dá bastantes erros ortográficos; Nem sempre cumpre o tempo previsto para cada tarefa, acumulando trabalhos inacabados; Lê de forma hesitante.</p>
<p>Mi.C.</p>	<p>Revela um bom desempenho em todas as áreas curriculares; Revela bastante entusiasmo ao longo das suas participações em aula; Coopera com os seus colegas; Gosta que o seu bom desempenho seja demarcado perante os restantes colegas; Procura a professora para conversar sobre as ocasiões familiares e outros aspetos pessoais; Trabalha afincadamente em grupo, demonstrando assertividade ao nível da gestão do grupo;</p>

	<p>Demonstra sensibilidade nos diálogos sobre temas mais complexos; Revela autonomia.</p>
	<p>Bom desempenho em todas as áreas curriculares; Cumprir sempre o tempo de realização das tarefas;</p>
S.B.	<p>Demonstra preocupação com os colegas auxiliando-os quando necessitam, principalmente a S.M.; Participa oralmente de forma adequada, sendo as suas participações bastante pertinentes; Não gosta de se expor perante a turma.</p>
	<p>Raramente cumpre o tempo de realização das tarefas, o que faz com que acumule diversas tarefas inacabadas; Raramente cumpre o tempo de realização das tarefas, o que faz com que acumule diversas tarefas inacabadas; Revela dificuldades em concentrar-se; Demonstra sinais físicos de cansaço, causados pelo número de horas reduzido que descansa durante a noite;</p>
S.M.	<p>Necessita de um apoio mais individualizado da professora, sendo muito importante reforçar positivamente o seu trabalho. Este estímulo parece motivá-la; A psicóloga do colégio acompanha-a durante períodos da semana, auxiliando-a a fazer as tarefas da aula; Ao nível da escrita, demonstra dificuldade em elaborar frases complexas. Dá bastantes erros ortográficos; Desde que passou a ser acompanhada pela professora de ensino especial, demonstra estar mais motivada e dá menos erros ortográficos; Realiza com sucesso operações matemáticas. No entanto, revela dificuldade ao nível da compreensão dos enunciados.</p>
	<p>Ainda tem uma leitura hesitante e em tom baixo;</p>
T.L.	<p>Revela sensibilidade e manifesta emoções, gostando de as partilhar com os restantes colegas. Demonstra evidências do seu desenvolvimento da inteligência emocional; Revela pouco autonomia, sendo necessário orientar individualmente as suas tarefas; Solicita a atenção da professora variadas vezes, no sentido de elogiar o seu trabalho; A partir do mês de dezembro começou a ficar mais distraído ao longo das aulas, não cumprindo as tarefas propostas. Para além disso escondia na mochila os trabalhos por fazer. São desconhecidas as causas para esta mudança aparente.</p>
	<p>Dificuldades em fazer explicações orais mas consegue solucionar os problemas; Capacidade de argumentação a melhorar progressivamente, relacionado com o vocabulário adequado a um discurso argumentativo; Perturba variadas vezes as aulas, distraindo os colegas com papéis, objetos,;</p>
T.	<p>Demonstra necessidade de se expor face aos seus colegas; Participa ativamente ao longo das aulas contudo, nem sempre são pertinentes; Termina as tarefas rapidamente. No entanto, apresenta-as de forma desorganizada sendo por vezes necessário refazer algum trabalho; Pouca autonomia e capacidade de autoavaliação.</p>
<p>OBSERVAÇÕES grupais: OUTUBRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos parecem gostar de ouvir histórias contadas por outrem (poderia existir um espaço reservado para a leitura de obras; a própria sala poderia ter um espaço de leitura); • Os alunos revelam uma boa capacidade de argumentação e tomada de decisão; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Expõem situações vividas anteriormente; • Já adquiriram vocabulário relacionado com debates (concordo/discordo); • Revelam dificuldade em organizar-se em pequenos grupos; • A maioria dos alunos relaciona a operação da multiplicação com a soma consecutiva do numeral 8, chegando rapidamente à tabuada do 8. A maior dificuldade sentida foi no 8x8. Compreendem a propriedade comutativa da multiplicação. Compreendem a noção de múltiplo, ainda que tenha sido introduzido na própria aula; • Todos os alunos demonstram motivação, querendo participar nas atividades sobre a tabuada. No entanto, alguns preferem não participar na parte de dizer a tabuada sem ver. • Os alunos desenvolveram uma relação de proximidade com as estagiárias. <p>OBSERVAÇÕES grupais NOVEMBRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • O ambiente geral da turma melhorou significativamente após a saída do M. Não existem tantos conflitos que perturbem a predisposição dos alunos para a aprendizagem. • Exercício de escuta ativa constitui-se como uma novidade para os alunos. No entanto, tiveram todos um bom desempenho na mesma. • Muitas dificuldades em responder a questões de inferência; • Revelam um pensamento pouco imaginativo, não conseguindo relacionar-se, por exemplo, com textos literários; • Por vezes, ainda se desenvolvem conflitos entre os elementos dos grupos. No entanto, há uma maior coesão entre a maioria dos grupos; • Revelam muita motivação para as aprendizagens a partir das situações contextualizadas criadas pelas estagiárias e dos jogos mobilizados; • Competências de expressão oral pouco desenvolvidas. <p>OBSERVAÇÕES grupais DEZEMBRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem sido dado maior ênfase a trabalhos de grupo e apresentações orais dos mesmos; • É notório o desenvolvimento das competências relacionadas com essa metodologia de trabalho: a maioria dos alunos já consegue gerir bem a sua participação dentro do grupo, distribuindo tarefas equitativamente; • A maior dificuldade prende-se ainda com a mediação de conflitos; • Foi observado a necessidade de desenvolver competências de comunicação oral, nomeadamente em exposições. Trabalhar a colocação de voz, articulação e entoação dos enunciados. <p>OBSERVAÇÕES grupais JANEIRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progressivo desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho de grupo: os alunos são mais capazes de distribuírem tarefas autonomamente a cada elemento do grupo, mobilizando simultaneamente estratégias eficazes de seleção de um porta voz e revelando tentativas de resolução de conflitos sem intervenção das professoras; • Existe uma maior entreejada e apoio em trabalhos individuais, aspeto facilitado pela permanência do mobiliário em pequenos grupos; • Os trabalhos experimentais e a manipulação de materiais ou outro tipo de elementos tem sido uma estratégia motivadora para os alunos que por norma não revelam interesse e capacidade de concentração nas atividades escolares.
--

ANEXO 2A III – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO

PLANIFICAÇÃO

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia Diáda: Maria João Melo e Maria Marta Alves Estagiária observada: Maria Marta Alves Data: 15 de janeiro de 2014	Orientador Cooperante: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Turma: 3º B
--	---

Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/ Descritores de desempenho	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 8h30 Fim: 10h30 Duração: 2h	Área Curricular – PORTUGUÊS <ul style="list-style-type: none"> • Domínios: <ul style="list-style-type: none"> • Gramática Descritores de desempenho <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer propriedades das palavras - Formar femininos e masculinos de adjetivos de flexão regular; - Formar singulares e plurais de adjetivos que seguem a regra geral. • Escrita Descritores de desempenho <ul style="list-style-type: none"> - Redigir corretamente; - Utilizar uma caligrafia legível; 	ATIVIDADE: ADJETIVOS 1º Momento: Observar para caracterizar - Apresentar aos alunos uma flor (rosa); - Questionar quais são as características da flor. Questões orientadoras: "Reconhecem a flor que se encontra na sala?"; "Como se chama?"; "Que características físicas é que tem (análise do tamanho, da cor e de outros aspetos referidos pelos alunos)?"; - Sistematização sobre o conteúdo gramatical em análise, questionando os alunos a qual classe gramatical se poderiam colocar as características elencadas; - Diálogo conducente à recordação do que é o adjetivo (atributos dos nomes). Questões orientadoras: "Com que adjetivo são utilizados os adjetivos?"; "Em que situações são utilizados? Exemplifica."	Rosa Cartões de adjetivos 2 Círculos em cartolina Post-it Fotografias Folha de redação	Modalidade de avaliação: Formativa

<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h00</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>Área Curricular – MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínios: <ul style="list-style-type: none"> • Números e operações – Divisão <p>Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a 10 utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo; - Resolver problemas envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento. 	<p>4º Momento: Partilha das descrições</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos poderão apresentar o novo aluno por eles criado, dizendo o seu nome e fazendo a sua caracterização, - Relembrar aos alunos as condições essenciais para haver uma boa apresentação: colocar bem a voz, articular bem as palavras e organizar a informação comunicada. 		
<p>Início: 13h30</p>	<p>Área Curricular - ESTUDO DO MEIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blocos: 	<p>ATIVIDADE: DIVISÃO COM SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS</p> <p>1º Momento: Leitura do texto "Botânica" de José Jorge Letria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção do poema e respetiva ilustração no quadro (cf. Anexo A4); - Leitura expressiva do poema por dois alunos e colocar a questão: "A botânica é relativa a quê?"; - Apresentação de um problema: <ul style="list-style-type: none"> "Quantas flores estão presentes na ilustração?"; "Se quiséssemos dividi-las por mim, pela professora Maria e pela professora Ana, com quantas flores ficaria cada uma?"; "Qual a estratégia que poderão utilizar para realizar a contagem de uma forma mais simples e rápida?"; <p>2º Momento: Leitura e realização de uma ficha de situações problemáticas baseada na temática em torno da botânica (cf. Anexo A5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos exercícios propostos; - Levantamento de dúvidas; - Apoio individual ao aluno, ao longo da elaboração da ficha. 	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Fichas com situações problema</p> <p style="text-align: right;"><i>Atividade 1</i></p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p>
		<p>ATIVIDADE: GERMINAÇÃO E REPRODUÇÃO</p> <p>1º Momento: Mimar a germinação de uma semente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar o auxílio de dois alunos para uma tarefa; 	<p>Manual</p> <p>Partes constituintes</p>	

<p>Fim: 14h30</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>• A Descoberta do ambiente natural – Os seres vivos do ambiente próximo</p> <p>Descritores de desempenho</p> <p>- Observar formas de reprodução de plantas (germinação das sementes e reprodução por estacas).</p>		<p>- Explicar particularmente que um deles será uma semente que vai ser plantada. O outro aluno será o agricultor, que plantará a semente;</p> <p>- Lembrar a turma que terá que observar atentamente o que os colegas irão fazer para poderem proceder posteriormente a uma explicação coerente com o que foi observado;</p> <p>- Representação dos dois alunos;</p> <p>- Questionar os restantes sobre o que foi representado pelos colegas. Questões orientadoras:</p> <p>“Através da representação feita pelos vossos colegas, conseguiram perceber do que se trata?”;</p> <p>“Que papel era desempenhado por cada um deles? Porque?”;</p> <p>“Foi representado corretamente o processo de germinação?”;</p> <p>2º Momento: Leitura dos conteúdos explicitados no manual de estudo do meio sobre germinação e reprodução (p. 78)</p> <p>- Leitura dos conteúdos explicitados no manual sobre divisão;</p> <p>- Confronto das ideias prévias dos alunos decorrentes do momento dramatizado com o que é explicitado no manual;</p> <p>- Esclarecimento de dúvidas.</p> <p>3º Momento: Esquema de consolidação</p> <p>- Apresentar aos alunos vários cartazes (cf. Anexo A6), cada qual com as imagens e com pequenas descrições das diversas fases da germinação e ainda um outro com o título do esquema a ser feito;</p> <p>- Colocar os cartazes de forma desorganizada no quadro;</p> <p>- Solicitar aos alunos que manipulem os cartazes de forma a criarem um esquema em concordância com o que foi abordado anteriormente;</p> <p>- Registo individual no caderno do esquema.</p>		<p>do esquema</p> <p>Vaso com terra</p> <p>Estaca de roseira</p>
--	---	--	--	--	--

Beber água!
 "perceber"
 mãe é sobre a germinação e reprodução?
 Esquema?
 Cada um vai ao quadro?

<p>Início: 14h30</p> <p>Fim: 15h30</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>Área não Curricular - APOIO AO ESTUDO Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínios: <ul style="list-style-type: none"> • Números e operações – Divisão <p>Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a 10 utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo; - Resolver problemas envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento. 	<p>4º Momento: Estacaria num vaso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos alunos que relembrem quais os materiais necessários para a reprodução por estaca e, posteriormente, apresentar esses materiais; - Solicitar a um aluno que proceda à técnica de reprodução por estaca, lembrando que esta é uma técnica utilizada para a reprodução de plantas, ao invés da germinação; - Relembrar quais os cuidados que necessitarão de ter para que a nova planta se possa desenvolver. <i>quais!</i> 	<p><i>de 7</i> <i>plantas.</i></p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p>
		<p>ATIVIDADE: REVISÃO DOS ALGORITMOS</p> <p>1º Momento: Correção da ficha de situações problemáticas realizada de manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta de correção da ficha onde um aluno por cada exercício poderá explicar aos colegas, por palavras suas, o problema. De seguida explicará a estratégia feita e registará no quadro apenas o cálculo utilizado para chegar à solução; - Respetar a estratégia para todos os problemas da ficha de situações problemáticas. <p>2º Momento: Continuação da realização da minificha sobre a divisão iniciada na semana anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redistribuição da minificha; - Esclarecimento de dúvidas; - Apoio ao aluno ao longo da realização da minificha. 	<p>Fichas Quadro branco</p>	

PLANIFICAÇÃO

<p>Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia</p> <p>Diade: Maria João Melo e Maria Marta Alves</p> <p>Estagiária observada: Maria Marta Alves</p> <p>Data: 16 de Janeiro de 2014</p>	<p>Orientador Cooperante: António António António</p> <p>Turma: 3º B</p>
---	---

Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/ Descritores de desempenho	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 8h30</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 2h</p>	<p>Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a 10 utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo; - Resolver problemas envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento. 	<p>ATIVIDADE: A DIVISÃO</p> <p>1º Momento: Jogo de tabuleiro da divisão</p> <p>- Explicação das regras do jogo:</p> <p>Os alunos jogarão por equipas sendo que cada uma será os grupos já constituídos. Será projetado no quadro um tabuleiro de jogo (cf. Anexo B1) cujas casas contêm número que reportam para cartas com divisões (cf. Anexo B2). Todos os grupos começarão na casa da partilha, sendo que cada qual terá uma <u>ficar</u> como "pino" (cf. Anexo B3). Assim, cada aluno de cada grupo lança o dado, avançando o número de casas correspondente ao valor saído. De seguida, a professora estagiária dará a carta correspondente à casa onde o "pino" parou, tendo o aluno que resolver a divisão explorada na carta. Para tal terá uma folha de registo onde poderá realizar o cálculo (cf. Anexo B4). Se a divisão der resto 0 o "pino" manter-se-á na casa, se for incerto o "pino" andará o número de casas</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Cartas com as divisões</p> <p>"pinos"</p> <p>Dado</p> <p>Livro de fichas</p>	<p>Modalidade de avaliação Formativa</p>

<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h00</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>Área Curricular - PORTUGUÊS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínios: <ul style="list-style-type: none"> • Escrita <p>Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar a escrita de textos: <ul style="list-style-type: none"> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. - Escrever textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i> 	<p><i>Boa explicação do jogo!</i></p> <p>equivalentes ao resto da divisão. O jogo acaba quando um dos grupos chegar à casa final ou quando o tempo de execução da atividade assim o exigir;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordação das regras de participação; - Distribuição das folhas de registo; - Realização do jogo. <p>2º Momento: <u>Leitura e realização dos exercícios propostos no livro de fichas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos exercícios propostos no livro de fichas (p. 37); - Levantamento de dúvidas; - Apoio individual ao aluno, ao longo da elaboração da ficha. <p>3º Momento: <u>Correção da ficha</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção da ficha de trabalho no quadro tendo em conta as propostas de resolução referidas pelos alunos. 	<p>Computador</p> <p>Projektor</p>	<p>Modalidade de avaliação</p> <p>Formativa</p>
<p>ATIVIDADE: SE EU FOSSE UMA FLOR</p> <p>1º Momento: <u>Visualização da curta metragem La Flor Más Grande del Mundo (2007) de Juan Pablo Etcheverry, baseada no livro A maior flor do mundo de José Saramago.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção da curta-metragem, alertando previamente os alunos para uma visualização atenta por forma a compreenderem a história; - Diálogo em torno das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> "Depois de perder o seu inseto, o que decidiu o menino fazer?" "O que descobriu durante a busca do inseto? Que sensações terá experienciado? Porque?" "Quando encontrou a flor sozinha o que decidiu fazer? Por que motivo terá a flor crescido de forma desmesurada?" <p><i>→ Muito interessante</i></p>				

<p>Início: 14h30</p> <p>Fim: 15h30</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>Área não Curricular - FILOSOFIA COM CRIANÇAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber argumentar e contra-argumentar; - Saber falar e saber escutar; - Saber manter um espaço de silêncio enquanto outros expressam as suas ideias; - Saber evidenciar uma atitude crítica, reflexiva e cívica; - Desenvolver a capacidade indagador; - Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio; 	<p>2º Momento: Escrita criativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta de escrita de um pequeno texto partindo da frase "Se eu fosse uma flor". Serão projetadas no quadro algumas questões (cf. Anexo B5) que terão de ser respondidas ao longo do texto narrativo, construído pelos alunos, tais como: "Que flor serias? Porque?" "Quais seriam as tuas características físicas e psicológicas?" "Terias algum elemento mágico, qual?" "Em que local viverias e com quem?" "O que gostarias mais de fazer?" <p>Os alunos poderão introduzir outras informações, que considerem pertinentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação do texto no caderno; - Redação do texto e supervisão ao longo do mesmo para correção. <p>3º Momento: Partilha dos textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos que forem terminando o seu texto poderão lê-lo à turma. <p>ATIVIDADE: DIVISÃO E PARTILHA NO NOSSO QUOTIDIANO</p> <p>1º Momento: Diálogo introdutório</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentados num grande círculo, conduzir-se-á a um diálogo tendo por base as seguintes questões: "O que é a partilha?" "A que poderá reportar-se?" "O que é que costumam partilhar e com quem?" "Em que situações a partilha vos deixa desconfortáveis?" <p>2º Momento: A "Bolacha" Filosófica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar aos alunos que, por forma a vivenciar uma experiência de partilha que seja simultaneamente justa, a 	<p>Microfone mágico</p> <p>Bolachas</p>	<p>Boa tarde com as atividades - da partilha - divisão!</p>
---	--	--	---	---

	<p>- Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações.</p>	<p>professora estagiária fez alguns biscoitos em forma de flor que iria partilhar com os alunos e que teriam que os dividir igualmente por cada um. No entanto, a professora esqueceu-se delas em casa tendo apenas uma na carteira que tinha feito para a professora estagiária Maria;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assim, e com uma bolacha apenas, questionar os alunos sobre o que se poderia fazer. "O que se pode fazer?"; "Como partilhar a bolacha?"; "Deve dividir-se? Atribuir-se a alguém que mereça mais?"; "O que será justo?"; <p>- Incentivar a justificação de opiniões e a contra argumentação. No final, a decisão unânime expectável do grupo poderá ser a divisão da bolacha por todos os alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugerir ser a professora estagiária a retirar o primeiro pedaço e, ao fazê-lo, colocar toda a bolacha na boca. - Espaço para manifestação dos alunos e, de seguida, colocar as seguintes questões: "Como se sentiram com esta atitude?"; "Acharam que houve justiça?"; "O que é justiça?"; - No final a professora estagiária explica que este era um exercício para se discutir o conceito de justiça e que há chocolate para todos <p><i>— mas ao mesmo tempo bolacha?</i></p> <p>3º Momento: Autoavaliação da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação da atividade pelos alunos. A medida que a professora estagiária vai colocando as questões, os alunos devem responder com o polegar para cima, caso concordem com a afirmação feita, com o polegar para baixo, caso discordem da afirmação e com o polegar a meio caso considerem "assim-assim". Questões da autoavaliação: "Ouviste bem os outros?"; 	<p><i>Estagiária interessante!</i></p>
--	---	---	--


		"Foste ouvido?" "Sentiste-te seguro?" "Aprendemos algo de novo?" "Houve diálogo?" "Divertiste-te?"	✓		
--	--	--	---	--	--

PLANIFICAÇÃO

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Orientador Cooperante: António Botelho
Díade: Maria João Melo e Maria Marta Alves	Turma: 3º B
Estagária observada: Maria Marta Alves	
Data: 17 de janeiro de 2014	

Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/ Descritores de desempenho	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 8h30	Área Curricular - PORTUGUÊS	ATIVIDADE: "NOUTRO CONTINENTE"	Computador	Modalidade de avaliação Formativa
Fim: 10h30	<ul style="list-style-type: none"> Domínios: <ul style="list-style-type: none"> Leitura e Escrita Descritores de desempenho <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos diversos: - Ler pequenos textos narrativos; - Compreender o essencial dos textos lidos; - Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. 	1º Momento: Introdução ao tema do texto - Questão orientadora do diálogo: "Conhecem algum costume de outro país que não exista em Portugal?" "E conhecem algum costume português que não exista noutro país?" SIMONIMINO	Projetor Fichas de ortografia	
Duração: 2h	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conhecimento da ortografia: - Aplicar corretamente as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, 	2º Momento: Leitura do texto "Noutro Continente" de Glória Bastos (p. 76 e 77 do manual de português) - Propor a leitura do texto por forma a conhecer um exemplo de uma tradição que não existe no nosso país; - Leitura silenciosa e individual do texto;	Tótemes de texto mesmo Simples de avaliação da escrita	

Com a Letícia

<p>podem corresponder a mais do que um grafema;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redigir corretamente palavras com grupos consonânticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva realizada por vários alunos; - Discussão e reflexão oral sobre o texto. Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> "O que a Inês teve sentido quando estava a contemplar a cerejeira em flor?"; "O que é que os meninos queriam fazer à sombra dela? O que mais poderiam fazer?"; "Por que motivo é que Tetsu não deveria saber o que era jogar as escondidas?"; "A que é que ele deveria brincar?"; "Por que motivo é que Inês e Gil consideravam o jantar engraçado?"; "Acham que Inês e Gil acabaram por conseguir comer a comida de Tetsu? Terão gostado?"; <p>3º Momento: Realização dos exercícios de interpretação propostos no manual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura das questões pelos alunos; - Levantamento de dúvidas dos alunos; - Apoio individual ao aluno, ao longo da elaboração. <p>4º Momento: Correção dos exercícios de interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção das questões de interpretação no quadro tendo em conta as propostas de resolução referidas pelos alunos solicitados. <p>5º Momento: Realização de um exercício ortográfico lct.</p> <p>Anexo C11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos, referindo que a cerejeira é uma árvore originária da Ásia, o continente onde vive Tetsu. - Proposta de um exercício ortográfico partindo de um texto informativo sobre a cerejeira; - Distribuição das fichas aos alunos; - Leitura, explicação e realização da ficha. O primeiro exercício 	
---	---	---


Boni


<p>Início: 14h30</p> <p>Fim: 15h30</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>Área Curricular - ESTUDO DO MEIO</p> <p>• Blocos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Descoberta do ambiente natural – Os seres vivos do ambiente próximo <p>Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiências e observar formas de reprodução de plantas (germinação das sementes e reprodução por estacas). 	<p>contém um texto informativo sobre a cerejeira com lacunas para preencher. O segundo exercício contém frases criadas a partir do texto "N^otra continente" com lacunas para os alunos preencherem com -ão ou -am.</p> <p>3º Momento: Correção do exercício ortográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção oral do exercício, registrando no quadro palavras onde possa haver possíveis dúvidas detetadas pela professora estagiária ou sugeridas pelos alunos; - Supervisão ao longo da correção para detecção de possíveis erros; - Explicação da diferença entre -ão e -am: <p><i>"Nas formas verbais usa-se -ão em sílaba tônica. Quando é uma sílaba átona utiliza-se -am. Como no exemplo: em «chegaram» a sílaba tônica é «ga», então utiliza-se -am. Em «chegarão» a sílaba tônica é -ão e, por isso, utiliza-se -ão. Nas restantes classes de palavras como nomes e adjetivos utiliza-se sempre -ão."</i></p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumento de avaliação: Grelha de avaliação de estudo do meio (cf. Anexo C5)</p>
	<p>ATIVIDADE: EXPERIMENTAR COM PLANTAS</p> <p>1º Momento: Leitura do protocolo da atividade experimental (cf. Anexo C2, C3 e C4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação aos alunos da finalidade de um protocolo/ficha de registo; - Divisão dos alunos por três grupos e entrega de um protocolo experimental a cada grupo (o protocolo estará impresso em tamanho A2). A atividade é a germinação do feijão com três variáveis distintas: a água, luz e temperatura. Cada grupo irá fazer duas germinações, uma onde altera a variável em análise e outra onde não há qualquer tipo de alteração, para posterior comparação. - Leitura de um dos protocolos da atividade experimental para 	<p>Protocolos</p> <p>Frascos</p> <p>Feijões</p> <p>Filtros de café</p> <p>Caixa com tampa opaca</p> <p>Caixa com tampa</p>	

							transparente
			<p>melhor compreensão da utilização do mesmo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar que o protocolo experimental terá que acompanhar as observações semanais dos alunos para o registo das mesmas até se chegar a uma conclusão. <p>2º Momento: Realização da atividade experimental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a um aluno de cada grupo para ir buscar os materiais necessários à secretária da professora, tendo em consideração o protocolo de cada grupo; - Supervisão ao longo da realização do procedimento da atividade experimental de cada grupo. <p>3º Momento: Registos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo no protocolo sobre o objetivo da observação, sobre a variável manipulada e ainda sobre as concepções alternativas dos alunos. <p>4º Momento: Diálogo conclusivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um aluno de cada grupo irá mostrar aos restantes colegas os dois frascos com o feijão, explicitando o que não fez de diferente com um e com outro, isto é, a variável que será manipulada e referir o que o grupo achou que iria acontecer. 				

Faço, depois - a hora escolhida escrever expressa
 neste documento, sem como hora diversificação de
 estratégias
 Para a classe e rigor na descrição do processo de
 aula e medição um instrumento de avaliação seguinte
 à hora de estudo do texto.
 O protocolo e procedimentos são bem elaborados, sendo
 tanto as horas de trabalho do Ensino Experimental das Ciências

Anexo A5 - Planificação de 15 a 17 de janeiro

 <p>COLÉGIO NOVO DA MAIA</p>	SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS COM A DIVISÃO	
	Nome: _____	Data: _____

<p>Botânica</p> <p>Juntam-se as folhas, os caules, as raízes e outras coisas mais e nem sequer é preciso guardar lugar para os animais, que são sempre bem-vindos por serem criaturas especiais.</p>	<p>Depois procura-se um nome para dar a essa ciência natural que escolhe tudo o que existe no mundo que é vegetal e chama-se-lhe Botânica, que é, afinal, um nobre ramo da Biologia. Quem diria?</p> <p>José Jorge Leite, <i>O Alfabeta da Natureza</i>, 2011, Oficina do Livro.</p>	
---	--	---

1. Um botânico planta na sua estufa 24 espécies de flores. A estufa está dividida em 4 partes iguais. Quantas espécies terá que plantar em cada parte da sua estufa?

R: _____

- 1.1. E se a estufa estivesse dividida em 3 partes?

R: _____

2. A D. Carmo é florista e vai comprar as flores ao botânico. O botânico vendeu-lhe num dia 32 flores que teria que colocar em 4 caixas. Quantas flores colocaria em cada caixa?

R: _____

- 2.1. Quando a D. Carmo já estava a sair da estufa, o botânico ofereceu-lhe mais 6 flores. De que forma é que a florista dividiria as flores pelas caixas?

R: _____

3. Nesse dia, a D. Carmo recebeu na sua loja 5 encomendas para ramos de rosas. A florista tinha 39 rosas e distribuiu-as igualmente pelos 5 ramos. Com quantas rosas ficou cada ramo?

R: _____

- 3.1. A D. Carmo deu as rosas que sobraram às duas senhoras que trabalham com ela na florista. Quantas rosas levou cada uma das senhoras?

R: _____

4. Uma cliente comprou nesse dia 2 dúzias de tulipas para dar aos seus familiares. Fez ramos de 6 tulipas. A quantos familiares deu ela tulipas?

R: _____


5. A filha da D. Carmo, a Filipa, organizou um jantar de aniversário e comprou malmequeres para distribuir igualmente a cada convidado. Como não sabia quantos convidados iam decidiu comprar 3 dúzias e, caso sobrassem, ficaria com os restantes malmequeres. À noite, aparecerem no seu jantar 8 convidados. O que aconteceu?

R: _____

6. No mês de novembro a D. Carmo ganhou € 1 000 e no mês de dezembro € 500. Compara os dois vencimentos. O que tens a dizer?

R: _____

Anexo C1 - Planificação de 15 a 17 de janeiro

 COLÉGIO NOVO DA MALÁ	EXERCÍCIO ORTOGRÁFICO	
	Nome: _____	Data: _____

1. Lê atentamente o seguinte texto informativo sobre a Cerejeira e preenche as lacunas:

Cerejeira é o nome dado a várias espécies de árvores originárias da Ásia. Algumas são frutíferas enquanto outras são utilizadas para a produção de madeira nobre. Estas árvores classificam-se no subgénero *Cerasus* que está inserido no género *Prunus* (*Rosaceae*). Os frutos da cerejeira são comidos como cerejas, algumas delas comestíveis.

Na cultura japonesa a cerejeira era associada ao samurai cuja vida era tão efémera quanto a da flor que se despendia da árvore. Existe um costume japonês, chamado *hanami* (significa "ver as flores") de ir aos parques contemplar as flores, especialmente a flor de cerejeira, na época de florescimento.


A flor da cerejeira já foi considerada uma das flores mais belas, tanto pelo seu formato como pela delicadeza e esbelteza das suas pétalas. Na Índia esta flor é considerada sagrada, existindo uma lenda indiana que conta que nas casas onde há esta flor nada falta.



2. Atenta nas frases e preenche as lacunas com -ão ou -am.

- 2.1. Inês e o seu irmão Gil foram a Macau.
- 2.2. Quando foram encontrar-se com Gil, chegaram tarde, mas amanhã chegarão a horas.
- 2.3. O Gil não se importou porque entretanto foi brincar com o seu cão.
- 2.4. Na noite antes do regresso a Portugal, Inês e Gil dormiram pouco. No dia seguinte terão que dormir mais.
- 2.5. As férias em Macau acabaram e em setembro começaram as aulas.
- 2.6. Quando chegou a casa estava lá a avó à espera. Então, ela pediu-lhes para irem ao sótão.
- 2.7. Tinham lá uma surpresa. Quando desceram as escadas, agarraram-se bem ao corrimão.
- 2.8. Com muita emoção deram um grande abraço à avó.

Anexo C2 - Planificação de 15 a 17 de janeiro

	PROTOCOLO EXPERIMENTAL: GERMINAÇÃO DO FEIJÃO	
	Nomes: _____	Data: _____

Questão-problema:
Qual a influência da água na germinação do feijão?

Materiais que vamos precisar:

- 6 feijões;
- 2 recipientes transparentes;
- 2 filtros de café.

Procedimentos:

1. Inserir três feijões em cada recipiente juntamente com o filtro de café;
2. Diariamente, e à mesma hora, colocar água apenas num dos recipientes;
3. Colocar os dois recipientes num ambiente com boa luminosidade e expostos ao ar.

Registos:

O que medimos? _____

O que variamos? _____

O que mantivemos? _____

Qual é a nossa previsão? _____


O que observamos?

	O que acontece ao feijão? (medir a altura, em cm e desenhar)				
	Início	1 semana	2 semanas	3 semanas	4 semanas
Recipiente 1 (com água)					
Recipiente 2 (sem água)					

O que concluímos? _____

Qual a nossa resposta à questão problema? _____

Anexo C3 - Planificação de 15 a 17 de janeiro

 <p>COLÉGIO NOVO</p>	PROTOCOLO EXPERIMENTAL: GERMINAÇÃO DO FEIJÃO
	Nomes: _____ Data: _____

Questão-problema:
Qual a influência da luz na germinação do feijão?

Materiais que vamos precisar: <ul style="list-style-type: none"> • 6 feijões; • 2 recipientes transparentes; • 2 filtros de café. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 caixas de cartão: uma com tampa opaca e outra com tampa transparente.
---	---

Procedimentos:

1. Inserir três feijões em cada recipiente juntamente com o filtro de café;
2. Diariamente, e à mesma hora, colocar igual quantidade de água em ambos os recipientes;
3. Colocar um dos recipientes na caixa com tampa transparente e o outro na caixa com tampa opaca.

Registos:

O que medimos? _____

O que variamos? _____

O que mantivemos? _____

Qual é a nossa previsão? _____


O que observamos?

	O que acontece ao feijão? (medir a altura, em cm e desenhar)				
	Início	1 semana	2 semanas	3 semanas	4 semanas
Recipiente 1 (com luz)					
Recipiente 2 (sem luz)					

O que concluímos? _____

Qual a nossa resposta à questão problema? _____

Anexo C4 - Planificação de 15 a 17 de janeiro

	PROTOCOLO EXPERIMENTAL: GERMINAÇÃO DO FEIJÃO
	Nomes: _____ Data: _____

Questão-problema:
Qual a influência da temperatura na germinação do feijão?

Materiais que vamos precisar:

<ul style="list-style-type: none"> • 6 feijões; • 2 recipientes transparentes; • 2 filtros de café; 	<ul style="list-style-type: none"> • Armário e frigorífico.
--	--

Procedimentos:

1. Inserir três feijões em cada recipiente juntamente com o filtro de café;
2. Diariamente, e à mesma hora, colocar igual quantidade de água em ambos os recipientes;
3. Colocar um dos recipientes no frigorífico e o outro dentro de um armário fechado.

Registos:

O que medimos? _____

O que variamos? _____

O que mantivemos? _____

Qual é a nossa previsão? _____

O que observamos?

	O que acontece ao feijão? (medir a altura, em cm e desenhar)				
	Início	1 semana	2 semanas	3 semanas	4 semanas
Recipiente 1 (baixa temperatura)					
Recipiente 2 (temperatura ambiente)					

O que concluímos? _____

Qual a nossa resposta à questão problema? _____

ANEXO 2A IV – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DA ÁREA CURRICULAR DE PORTUGUÊS E DE RESPONSABILIDADE, RESPEITO E INICIATIVA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia
 Diade: Maria João Melo e Maria Marta Alves
 Data: 07 de novembro de 2013 Atividade: "O Rato e a Lua"

Orientador Cooperante: A.P.S. Turma: 3º B

GRELHA DE AVALIAÇÃO – RESPONSABILIDADE, RESPEITO, INICIATIVA

Ano Letivo 2013 /2014	Responsabilidade				Respeito/Cumprimento de regras				Autonomia /Cooperação/ Iniciativa				
	É assíduo /Pontual	Cumpre tarefas	Traz o material necessário	Cumpre prazos	Respeita colegas e professores	Cumpre as regras estabelecidas	Revela cumplicidade e solidariedade	Empenhado / Interessado	Intervém de forma oportuna	Revela iniciativa	Revela curiosidade		
1	A.T.												
2	A.B.												
3	B.B.												
4	B.C.												
5	B.S.												
6	C.												
7	F.												
8	Fr.												
9	Go. B.												
10	G.A.												
11	G.B.												
12	G.G.												
13	J.M.												
14	L.M.												
15	M.C.												
16	M.												
17	M.F.												
18	M.L.												
19	M.O.												
20	Mar.												
21	M.C.												
22	S.B.												
23	S.M.												
24	T.L.												
25	T.												

Insuficiente (I): Não revela. Suficiente (S): Revela algumas vezes. Bom (B): Revela a maioria das vezes. Muito Bom (MB): Revela sempre.

GRELHA DE AVALIAÇÃO – PORTUGUÊS

Ano letivo 2013 /2014 ALUNOS	Oralidade		Leitura e Escrita	
	Escutar para aprender e construir conhecimentos (Identificar informação essencial; Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu)	Produzir discursos com diferentes finalidades (Adaptar o discurso às situações de comunicação; Recontar, contar e descrever)	Escrever textos informativos (Escrever pequenos textos informativos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão)	Rever textos escritos (Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas e a adequação do vocabulário; Corrigir erros ortográficos)
1	A.T.			
2	A.B.			
3	B.B.			
4	B.C.			
5	B.S.			
6	C.			
7	F.			
8	H.			
9	Go. B.			
10	G.A.			
11	G.B.			
12	G.G.			
13	J.M.			
14	L.M.			
15	M.C.			
16	M.			
17	M.F.			
18	M.L.			
19	M.O.			
20	Mar.			
21	M.C.			
22	S.B.			
23	S.M.			
24	T.L.			
25	T.			

Oralidade

Insuficiente (I): revela incapacidade de escutar atentamente, de compreender mensagens e reter a informação. Discurso pouco claro, pouco vocabulário e estruturas sintáticas reduzidas.

Suficiente (S): escuta com alguns momentos de ausência, retém e compreende a informação principal e explícita. Discurso compreensível, estruturas sintáticas completas mas pouco complexas, campo lexical razoável.

Bom (B): escuta e compreende a informação explícita e implícita, retendo-a e registando-a. Discurso claro e coerente, utilizando estruturas sintáticas complexas e completas variedade lexical. Produz vários tipos de discurso.

Muito Bom (MB): realiza todos os desempenhos previstos. Discurso claro, expressivo, coerente. Estruturas sintáticas muito desenvolvidas, léxico diversificado. Eficiente nos vários tipos de discurso.

ANEXO 2A V – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DA ÁREA CURRICULAR DE MATEMÁTICA E DE RESPONSABILIDADE, RESPEITO E INICIATIVA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia Dia(s): Maria João Melo e Maria Maria Alves Data: 20 de novembro de 2013 Atividade: Problemas de representação e tratamento de dados	Orientador Cooperante: A.P.S.	Turmas: 3º B
--	-------------------------------	--------------

GRELHA DE AVALIAÇÃO – RESPONSABILIDADE, RESPEITO, INICIATIVA

Ano Letivo 2013 /2014	Responsabilidade				Respeito (Cumprimento de regras			Autonomia /Cooperação/ Inicitiva			
	É assíduo /Pontual	Cumprir tarefas	Traz o material necessário	Cumprir prazos	Respeita colegas e professores	Cumprir as regras estabelecidas	Revela cumplicidade e solidariedade	Empenho / Interesse	Intervém de forma oportuna	Revela iniciativa	Revela curiosidade
1	A.L.										
2	A.B.										
3	B.B.										
4	B.C.										
5	B.S.										
6	C.										
7	F.										
8	Fr.										
9	Go.B.										
10	G.A.										
11	G.B.										
12	G.G.										
13	J.M.										
14	L.M.										
15	M.C.										
16	M.										
17	M.F.										
18	M.L.										
19	M.O.										
20	Már.										
21	M.C.										
22	S.B.										
23	S.M.										
24	T.L.										
25	T.										

Insuficiente (I): Não revela. Suficiente (S): Revela algumas vezes. Bom (B): Revela a maioria das vezes. Muito Bom (MB): Revela sempre.
--

GRELHA DE AVALIAÇÃO – MATEMÁTICA

Ano Letivo 2013 /2014	Organização e tratamento de dados		
	Representação e tratamento de dados		Resolver problemas
	Tratar conjuntos de dados	Organização e tratamento de dados	
ALUNOS	Identificar a “frequência absoluta” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe	Identificar a “moda” de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência absoluta	Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, diagramas ou gráficos e a determinação de frequências absolutas e moda
1	A.T.		
2	A.B.		
3	B.B.		
4	B.C.		
5	B.S.		
6	C.		
7	F.		
8	H.		
9	Go. B.		
10	G.A.		
11	G.B.		
12	G.G.		
13	J.M.		
14	L.M.		
15	M.C.		
16	M.		
17	M.F.		
18	M.L.		
19	M.O.		
20	Mar.		
21	M.C.		
22	S.B.		
23	S.M.		
24	T.L.		
25	T.		

Organização e Tratamento de Dados

Insuficiente (I): Não é capaz de representar vários conjuntos de dados, bem como trata-los. Revela dificuldade em resolver situações problema que envolvam tratamento de dados.

Suficiente (S): Representa conjuntos de dados, com alguma dificuldade. Revela dificuldade em tratar a informação, bem como em resolver situações problema.

Bom (B): Representa conjuntos de dados. Revela dificuldade em tratar a informação, bem como em resolver situações problema.

Muito Bom (MB): Realiza todos os desempenhos previstos. Representa conjuntos de dados e revela capacidade de os tratar. Resolve situações problema que envolvam tratamento de dados.

ANEXO 2A VI – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DA ÁREA CURRICULAR DE ESTUDO DO MEIO E DE RESPONSABILIDADE, RESPEITO E INICIATIVA

<p>Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia Diade: Maria João Melo e Maria Marta Alves Data: 06 de dezembro de 2013 Atividade: A saúde e segurança do corpo</p>	<p>Orientador Cooperante: A.P.S. Turma: 3º B</p>
--	---

GRELHA DE AVALIAÇÃO – RESPONSABILIDADE, RESPEITO, INICIATIVA

Ano Lectivo 2013 /2014 ALUNOS	Responsabilidade			Respeito/Cumprimento de regras			Autonomia /Cooperação/ Iniciativa				
	É assíduo /Pontual	Cumpre tarefas	Traz o material necessário	Cumpre prazos	Respeita colegas e professores	Cumpre as regras estabelecidas	Revela cumplicidade e solidariedade	Empenhado / Interessado	Intervém de forma oportuna	Revela iniciativa	Revela curiosidade
1 A.T.											
2 A.B.											
3 B.B.											
4 B.C.											
5 B.S.											
6 C.											
7 F.											
8 Fr.											
9 Go.B.											
10 G.A.											
11 G.B.											
12 G.G.											
13 J.M.											
14 L.M.											
15 M.C.											
16 M.											
17 M.F.											
18 M.L.											
19 M.O.											
20 Mar.											
21 M.C.											
22 S.B.											
23 S.M.											
24 T.L.											
25 T.											

Insuficiente (I): Não revela. Suficiente (S): Revela algumas vezes. Bom (B): Revela a maioria das vezes. Muito Bom (MB): Revela sempre.

GRELHA DE AVALIAÇÃO – ESTUDO DO MEIO

ALUNOS	A saúde do seu corpo		A descoberta de si mesmo
	Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde	Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas	Conhecer algumas regras de primeiros socorros para mordeduras, hemorragias, queimaduras, picadas de insetos.
1	A.T.		
2	A.B.		
3	B.B.		
4	B.C.		
5	B.S.		
6	C.		
7	F.		
8	Ff.		
9	Go. B.		
10	G.A.		
11	G.B.		
12	G.G.		
13	J.M.		
14	L.M.		
15	M.C.		
16	M.		
17	M.F.		
18	M.L.		
19	M.O.		
20	Mar.		
21	M.C.		
22	S.B.		
23	S.M.		
24	T.L.		
25	T.		

A descoberta de si mesmo – A saúde e a segurança do seu corpo

Insuficiente (I): Não reconhece os comportamentos nocivos para a saúde e segurança. Não deteta problemas resultantes da ação humana. Tem dificuldades em respeitar a diversidade cultural.

Suficiente (S): Compreende a importância dos comportamentos na saúde e na segurança. Refere problemas ambientais. Reconhece algumas características de diversas culturas.

Bom (B): Evidencia todos os desempenhos descritos, sem revelar dificuldades.

Muito Bom (MB): Evidencia os desempenhos descritos com segurança. Refere sobre os temas e aprofunda-os, apresentando conclusões e propondo soluções.

ANEXO 2A VII – EXEMPLAR DE NARRATIVA INDIVIDUAL

PRIMEIRA NARRATIVA INDIVIDUAL MENSAL

Formanda: Maria Marta Alves	Professora Cooperante: A.P.S
Professora Supervisora: Susana Sá	Instituição: Colégio Novo da Maia
Mês: Outubro	Turma: 3º B

A primeira etapa para uma intervenção pedagógica adequada é a observação do ambiente educativo. De facto, é a observação que capacita um profissional de educação a dar uma resposta adequada aos desafios que os contextos comportam quando assume, simultaneamente, uma postura de investigador reflexivo. Observar é, por isso, um ver focalizado e intencional que é suportado por pressupostos teóricos e que permite fazer “uma descrição objetiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Ainda segundo o mesmo autor, observar é um processo de “recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (*ibidem*, p. 39) com fidelidade e exatidão. Por isso, a observação torna-se fulcral dado que constitui a “primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1990, p. 29) pois permite avaliar, no sentido de recolher, identificar e analisar as necessidades do contexto educativo.

Tendo em consideração a importância da observação para o processo de ensino e aprendizagem é fulcral que as duas primeiras semanas no contexto de prática pedagógica sejam, por excelência, um período de observação. De facto, esta competência associada ao profissional de educação permitiu recolher e analisar informações relativas não apenas às características da turma e, em particular, dos alunos mas também relativas à professora cooperante. É apenas assim que é exequível a realização de um trabalho que colmate as necessidades e os interesses dos alunos, servindo simultaneamente para a construção de conhecimento prático por parte das professoras estagiárias.

Considerando as formas de observação defendidas por Trindade (2007), a observação foi participante considerando a integração nas rotinas da sala; armada e desarmada uma vez que nem sempre eram feitos registos imediatos do observado; intencional dado que foram previamente definidos objetivos para a observação; contínua porque ocorreu e continuará a ocorrer ao longo de um período temporal de quatro meses e, por fim, naturalista, sendo que os observados estavam inseridos no seu contexto próprio.

Comentário [S1]: Muito bem

Para **perpetuar** os dados recolhidos através da observação foi criado um documento, o guião de observação do contexto educativo, o qual possibilitou direcionar intencionalmente o olhar e registar as evidências observáveis. Tal como já foi referido, foi também objeto de observação as práticas e interações da professora cooperante no sentido de uma compreensão e construção de conhecimento, servindo variadas vezes como pontos a refletir entre o par pedagógico. Esta reflexão é fulcral para a avaliação do desempenho da formanda, do desenvolvimento dos alunos e também das dinâmicas de professora cooperante, contribuindo para o aperfeiçoamento da capacidade reflexiva. Já as narrativas individuais constituem um momento de escrita que cujo objetivo primordial é “aprender a conhecer e aprender a fazer” (Delores, 1996, cit. por Ribeiro, 2011) o que permite uma introspeção e consequente clarificação do “eu” autor e conduz à regulação do conhecimento que é construído e reconstruído.

Comentário [52]: sinónimo

Relativamente ao grupo de alunos é premente referir que, no início, a turma era constituída por vinte e **cinco** alunos. Na sua maioria são responsáveis e empenhados no seu trabalho, demonstrando também um elevado grau de atenção. Os alunos que se afastam deste padrão são a S., a nível cognitivo, o M., o F. e o T. a nível comportamental e a B., AB. e F. a nível de concentração e empenho demonstrando, por outro lado, um elevado desempenho cognitivo. Estes são os alunos que necessitam de trabalho individualizado e de estratégias diferenciadas, principalmente a S., pois tende a não acompanhar o ritmo da turma e acaba por acumular muito trabalho. **A turma, por outro lado, revela pouca criatividade e autonomia, talvez reflexo da própria política do colégio, onde o trabalho e as estratégias utilizadas se mantêm inalteradas, mesmo em diferentes turmas.** No entanto, foi verificado que o exemplar comportamento global da turma decresce nas aulas de expressão físico-motora e musical e dramática, pois será possivelmente um espaço onde os alunos descomprimem um pouco do trabalho que realizam em sala. A turma é agora constituída por vinte e quatro alunos pois o M., que demonstrava várias dificuldades comportamentais, teve uma ocorrência disciplinar e, por isso, os pais decidiram retirá-lo do colégio. Este acontecimento foi notório no clima de turma pois verifica-se menos conflitos entre alunos que acabavam, inevitavelmente, por prejudicar algumas aulas.

Comentário [53]: 25 alunos

A relação estabelecida entre os alunos e a professora titular de turma é visivelmente pautada pela confiança e respeito. Os alunos sentem-se confortáveis ao partilhar situações do seu quotidiano durante as aulas e a professora ouve-os atentamente, reforçando as suas ideias ou respondendo a eventuais questões e dúvidas, tendo sempre especial cuidado para não deixar prolongar estes momentos. A participação oral dos alunos é, por vezes, inadequada sendo

Comentário [54]: Modele um pouco o discurso ou então explique melhor

importante a constante lembrança das regras de participação. Quando a professora estabelece um tempo concreto de trabalho os alunos, por norma, respeitam-no. Durante este tempo levantam-se variadas vezes para colocar questões à professora, sabendo previamente que o podem fazer mas revelando pouca autonomia para resolver os seus problemas. É notório que existem alunos que, sabendo que se podem levantar para colocar questões à professora, pouco esforço fazem na consecução do seu trabalho mesmo que tenham capacidade para tal. Existem escassos alunos que colocam dúvidas aos colegas e que procuram ajudar outros que estão mais atrasados no seu trabalho. Para além disso, é notório o enfoque no trabalho individualizado, situação que constringe a aquisição de outras competências essenciais para os alunos.

Relativamente a rotinas e horários é de salientar que a professora segue um horário rígido sendo que as rotinas se cada dia são muito semelhantes. No “primeiro tempo” da manhã, os alunos passam para o seu caderno a data e o plano de aula que estão projetados no quadro, tendo uma duração média de quinze/vinte minutos. Foi verificado que o resto do dia processa-se sempre de forma semelhante: a aula de português é iniciada com a leitura silenciosa de um texto e depois em voz alta; a professora faz algumas perguntas oralmente sobre a compreensão do texto, lê-se as questões em voz alta, responde-se às questões individualmente e depois corrige-se em grande grupo. É importante referir que a professora tem por hábito recordar sempre matéria que já foi lecionada anteriormente. É também verificado que procura incentivar a participação dos alunos e denota-se que coloca questões estrategicamente. Por norma, inclui nos vários momentos de aula os diálogos e partilhas das crianças. No que concerne às aulas de matemática e estudo do meio são seguidos moldes semelhantes: leitura do manual e realização de exercícios. A aula de filosofia para crianças constitui o único momento em que os alunos trabalharam noutros formatos que não o individual e em que podem sair da disposição habitual das mesas. Muito possivelmente, e por não estarem habituados a isso, gera sempre demasiada confusão e desorganização por parte das mesmas. Apesar de ser, por excelência, um momento de discussão que muito contribui para a argumentação e para a tomada de decisões e partilha, os alunos acabam por não discutir o que era pretendido pois passam demasiado tempo em conflito devido à falta de competências relacionadas com o trabalho em equipa.

Na abordagem a novos conteúdos, a professora faz usualmente uma introdução oral onde recorda aspetos já estudados. Para prosseguir utiliza apenas o manual solicitando a um aluno que leia. De seguida os alunos realizam individualmente os exercícios que acompanham esse novo conteúdo. Considero que poderia ser interessante e motivador a existência de alguns materiais e

recursos. Por exemplo, quando foi dada a introdução à unidade de milhar e à dezena de milhar estava ilustrado no livro um ábaco, o qual servia para exemplificar a transição para uma nova ordem e teria sido interessante a professora levar um ábaco para os alunos manipularem.

Pelo que foi verificado ao longo das primeiras semanas e também através de conversas informais com a professora cooperante e a coordenadora do 1º CEB, é política da instituição utilizar o manual integralmente. No entanto, e tal como está plasmado nos Despachos n.º 17169/2011 e 5306/2012, o professor tem liberdade na forma como organiza e ensina o currículo e também de usar os seus conhecimentos e experiência para auxiliar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho. Como há sempre metas a cumprir, e considerando que os conteúdos têm que ser lecionados, a professora titular poderia criar diferentes estratégias e materiais que complementassem o manual, fazendo usufruto da liberdade supracitada.

A partir da terceira semana de estágio, tiveram início as nossas intervenções no contexto. Num primeiro momento era verificável a ansiedade da professora, por um lado por não conhecer o nosso trabalho mas também devido à pressão institucional que ela tem. De facto, deveríamos ter feito três atividades mas a professora apenas nos disponibilizou dois momentos da semana. Considero que, agora no fim do mês de outubro, essa ansiedade já foi superada.

As atividades por nós planificadas revelam variadas preocupações. Primeiramente, temos optado por fazer sempre uma contextualização de cada atividade para que as aprendizagens não sejam estanques mas sim que se tornem significativas. Para tal, partimos variadas vezes das vivências do quotidiano dos alunos acabando simultaneamente por usar essa contextualização em diferentes áreas curriculares, possibilitando assim a interdisciplinaridade. Partir do conhecimento dos alunos e do que eles já sabem, dando-lhes voz e opinião, é fulcral não apenas para a sua motivação mas principalmente para a sua autoconfiança. A originalidade tem sido uma constante no nosso trabalho, assim como o uso de diferentes estratégias, o uso de recursos relativos a várias artes como música e pintura como forma paralela de educação cultural e artística, uso de literatura de qualidade não contemplada nos programas e a articulação entre as diversas áreas curriculares e também diversos domínios.

De facto, tem sido uma preocupação diária a criação de problemas e recursos que possam dar o mote para cada aula por forma a motivar os alunos para a aprendizagem pois, por norma, são eles que dão início às nossas aulas, havendo sempre um momento de reflexão, debate e partilha de opiniões. A título de exemplo, o algoritmo da subtração foi iniciado com a pergunta "Quantos anos terão em 2022?". Após a colocação da questão, foi-lhes dada a oportunidade para

responder e registar no quadro os diferentes modos como obtiveram a resposta. Este momento foi bastante rico pois foram propostas pelo menos três estratégias de cálculo diferentes. Apesar de ter havido alguma dificuldade de aceitação da opinião dos outros, os alunos acabaram por constatar que se pode chegar ao mesmo resultado através de diferentes estratégias e que, apesar de diferentes, estão corretas. Numa outra aula de matemática, foi abordada a tabuada do 8. Para tal, foi feita uma articulação com duas atividades realizadas na semana anterior da área curricular de português (redação de uma receita do livro “Alberto no país dos excessos” e confeção da mesma; escrita de um poema sobre o paladar a partir do poema “Frutos” de Eugénio de Andrade após a degustação da receita). Assim, a aula foi iniciada com a entrada na sala com um saco do continente que continha um pack de oito iogurtes (um dos ingredientes da receita), contando uma situação problemática. De facto, colocar aos alunos problemas reais do seu quotidiano é uma estratégia fulcral para a construção de conhecimento, pois para além de terem a oportunidade de partilhar a sua resolução para o problema, foram eles próprios que construíram sozinhos toda a tabuada do oito revelando a acomodação das aprendizagens.

Comentário [55]: Consolidação?

Em segundo lugar, temos dado especial relevo aos diferentes ritmos de trabalho e, por isso, optamos por levar, quando se justifica, atividades paralelas. De facto, esta é uma estratégia para manter os alunos sempre ativos, evitando distrações. Existem outras situações em que é pertinente colocar os alunos que terminam as tarefas mais cedo a auxiliar outros. Nestes momentos é apenas necessário que haja alguma supervisão desse trabalho por forma a verificar que o aluno que está a ajudar não esteja a fazer o trabalho do colega e o que está a ser ajudado não tenha assumido uma postura passiva.

É premente referir também a aposta em trabalhos em pequenos grupos mas também com todo o grupo. Esta opção metodológica prende-se com o facto de termos vindo a verificar as poucas competências que os alunos revelam de debate, partilha e aceitação de opinião de outros. Esta situação revela pouca intolerância face à frustração sendo indicador da necessidade de trabalhar com os alunos nesse sentido. Nestas atividades o que se revela mais desafiador é a mediação da participação dos alunos e, simultaneamente, manter os alunos pouco participativos (que não estão ativos) interessados na tarefa.

Ao longo deste período temporal já foi possível refletir sobre algumas situações não apenas após mas durante a ação, que se revelaram pertinentes não apenas neste contexto mas fulcrais para a vida profissional. Já foi experienciado durante a ação algumas falhas no percurso que a aula levava e por isso, revela-se premente fazer um reajustamento imediato que também obriga a que

Comentário [56]: exemplifique

estejamos dispostas a arriscar. Outra situação concerne à criação de novos materiais e recursos que, por vezes, criam dúvidas aos alunos que não foram pensadas por nós previamente pois nem considerávamos que fossem plausíveis, daí também a necessidade de nos colocarmos mais vezes na pele do aluno.

Comentário [S7]: concretize

Em suma, parece-me que a nossa ação, no contexto de estágio, deverá passar pela criação de novas estratégias que complementem o uso do manual que nos é exigido. Com a planificação de aulas significativas para os alunos pretendemos contribuir significativamente para a melhoria da autonomia, e criatividade dos alunos nunca descurando do grande contributo que podemos dar para a sua educação cultural e social. É também importante desenvolver um trabalho no sentido de promover a cooperação e entreajuda entre colegas. Todos estes objetivos deverão culminar naquele que é, a meu ver, um dos mais importantes: o desenvolvimento integral e integrado dos alunos.

Comentário [S8]: conclusão muito pertinente

Marta, felicito-a pela qualidade desta narrativa individual, consonante com o nível de qualidade que tem revelado em outros domínios.

É visível a sua preocupação com uma escrita correta, formal e articulada. Reflete sobre aspetos e momentos significativos da sua observação, revelando conhecimento não apenas sobre os alunos, mas também sobre as práticas da orientadora cooperante. Identifica alguns constrangimentos da ação educativa, apresentando algumas medidas, alternativas, para contorná-los. Aliás, reflete sobre a ação que tem desenvolvido por forma a diversificar o processo de ensino e aprendizagem. Muito bem!

Referências bibliográficas:

Despacho n.º 17169/2011, Diário da República, 2ª série – N.º 245 – 23 de Dezembro de 2011.

Despacho n.º 5306/2012, Diário da República, 2ª série – N.º 77 – 18 de abril de 2012.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, D. (2011a). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. In J. L. C. Silva et al (orgs.), *Actas do Congresso Ibérico/5º Encontro do GT-PA, Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho/CIEd. (pp. 579-589).

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

NARRATIVA COLABORATIVA

<p>Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia</p> <p>Díade: Maria João Melo e Maria Marta Alves</p> <p>Supervisora Institucional: Susana Sá</p> <p>Temática: Os recursos enquanto potenciadores da aprendizagem do aluno</p>	<p>Orientadora Cooperante: A.P.S.</p> <p>Turma: 3º B</p> <p>Data: 23/12/2013</p>
--	---

Comentário da díade Maria Melo e Maria Marta Alves	Comentário da orientadora cooperante A.P.S.
<p>A presente narrativa colaborativa pretende refletir sobre a pertinência da utilização de recursos no âmbito da dimensão do ensino e aprendizagem no primeiro ciclo do ensino básico. Estes contribuem, juntamente com o ambiente, para que o aluno encontre as respostas às suas necessidades de exploração, experimentação e manipulação (Soares, 2005). Tendo em conta este ponto de vista, importa (re)pensar na forma como são utilizados os recursos, com que intenção são construídos, bem como refletir sobre as suas potencialidades e desvantagens deste em contexto de sala de aula, ao longo do período de estágio.</p> <p>No primeiro período de intervenção pedagógica da díade de formação, a ação passou por diversificar os recursos, por forma a descentrar a atenção dada ao manual e aos livros de fichas. Assim, através da diversificação dos recursos, pretendeu-se motivar os alunos e, simultaneamente, auxiliar o aluno na</p>	<p>Uma das premissas que deve existir entre um Professor e os seus alunos é o desenvolvimento da confiança e da segurança, como se pôde verificar nos vários momentos vividos em estágio Nesse sentido, é necessário que o Professor dê atenção aos alunos e que os ouça nos momentos em que eles mais precisam. Paralelamente é importante que o Professor organize uma ação educativa segundo os interesses e necessidades dos alunos. Como tal, deve existir um projeto concebido através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Embora o Professor tenha um papel determinante no desencadear do projeto, deve ser a partir dos interesses e necessidades dos alunos que este deve surgir, assim como, na realização deverá haver lugar para a participação dos mesmos. "O projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as</p>

<p>compreensão de determinado conteúdo ou conceito. Não esqueçamos que nem todos os alunos desenvolvem aprendizagens da mesma forma, sendo basilar diversificar as estratégias e os recursos utilizados em sala de aula, de modo a diferenciar pedagogicamente (Gonçalves & Trindade, 2010).</p> <p>Analisando especificamente alguns dos recursos utilizados em sala de aula, pode-se concluir que estes demonstravam características peculiares: uns apelavam sobretudo à manipulação, como por exemplo o ábaco; outros funcionavam como fonte de discussão e reflexão, tal como a roleta dos valores; outros apelavam à criatividade e ao aperfeiçoamento da escrita, como a fábrica de histórias e a fábrica de histórias de Natal; por fim, outros apelavam à ação, como por exemplo as cartas de mímica ou as cartas da tabuada. Note-se que, apesar de existirem recursos que envolvem sobretudo a manipulação, esta característica demonstrou-se transversal à maioria dos recursos, uma vez que se verificou a necessidade dos alunos se envolverem fisicamente com os materiais, fomentando a iniciativa e a descoberta. Para além disso, uns dos aspetos interessantes concluídos pela diade de formação prende-se com a motivação que os alunos demonstravam quando eram levados para a sala de aula recursos físicos, sendo que o mesmo não acontecia tão notoriamente com os recursos digitais. Como tal, Santos (2011) conclui que a utilização de materiais manipuláveis, para além do envolvimento do aluno com os materiais, favorece a relação dos alunos entre si e entre professor-aluno. Esta situação foi especialmente visível durante o jogo de mímica, os jogos da tabuada e a</p>	<p>oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.45).</p> <p>Por outro lado, é importante que este projeto seja desenvolvido num espaço e tempo onde a criança se sinta segura e que lhe seja comum. Devem existir assim, materiais estimulantes e diversificados de modo a proporcionar experiências educativas às crianças, da mesma forma que se deve criar rotinas diárias de forma flexível e diversificada para que exista um momento de início e de fim. Assim, as crianças sentem-se seguras pois sabem o que se vai passar seguidamente. Com todas estas regras as crianças vão-se desenvolver em diferentes dimensões, tais como, cognitiva, pessoal, corporal, linguística, moral, entre outras “ (...) à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos (...) um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo” (Decreto de Lei Nº 240/2001. DR. 201 SÉRIE I-A (2001-08-30)).</p>
--	---

manipulação do ábaco, uma vez que o aluno que joga no momento é muitas vezes apoiado pelos restantes e demonstra orgulho quando os colegas aplaudem a “vitória” do aluno, bem como com o reforço positivo da professora estagiária. Assim, este tipo de situações além de promover a cooperação entre os pares, permite ao aluno sentir-se valorizado pelo seu trabalho individual, aumentando a sua autoestima.

Por fim, pode-se concluir que nenhum recurso substitui o professor, tal como é referido por Santos (2011), no entanto estes integram-se nas aulas e permitem, por parte dos alunos, construir aprendizagens mais significativas. Neste sentido, pretende-se continuar a valorizar e a diversificar os recursos utilizados em sala de aula, procurando desenvolver vários saberes nos alunos, tais como saber fazer, saber questionar, saber dizer, saber argumentar e saber conviver (*ibidem*).

Esta narrativa colaborativa tem como grande mais-valia o facto de permitir, através de um registo escrito, a partilha de conhecimentos e opiniões entre o orientador cooperante e a diade formada pelas duas estudantes. É um documento que faz parte do processo superviso e que possibilita uma reflexão partilhada sobre o mesmo objeto, focalizada sobre “olhares” diferenciados.

A temática selecionada “Os recursos enquanto potenciadores da aprendizagem do aluno” é pertinente e bastante atual.

O tempo que um professor dedica à pesquisa, à seleção e à preparação de recursos didáticos pertinentes e que permitam a construção de aprendizagens pelos alunos de forma significativa, participativa, afetiva e efetiva, é um tempo fundamental que traz grandes retornos, não apenas no desenvolvimento de aprendizagens, mas também na motivação dos alunos para a aprendizagem em geral, e para a promoção de um ambiente educativo mais democrático e motivador. Um aluno desmotivado, é um aluno mais propenso a comportamentos desajustados, por isso a aposta no desenvolvimento de recursos diferenciados é um desafio exigente, sendo, no entanto, importante reconhecer, tal como foi referido, que o professor e a relação que estabelece com os seus alunos, é “o melhor recurso” numa sala de aula. Ressalvo esta preocupação e o esforço desenvolvido no sentido de melhorar a *práxis*.

Referências bibliográficas:

- Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). “Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencia a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem””, comunicação apresentada no IX Colóquio sobre questões curriculares, realizado no âmbito do V Colóquio luso-brasileiro. 2010. Porto.
- Santos, D. C. (2011). “O uso de materiais manipuláveis como ferramenta na resolução de problemas trigonométricos”. Dissertação de mestrado não publicada, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, Brasil.
- Soares, M. J. (2005). “*O ensino de equações lineares no 8º ano de escolaridade: Uso de calculadoras, erros e dificuldades dos alunos na resolução de equações*”, Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

ANEXO 2A IX – EXEMPLAR DE GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Professora A.P.S.

Turma: 3º B

Díade: Maria João Melo e Maria Marta Alves

Estagiária observada: Maria Marta Alves

Data de observação: 07 novembro de 2013

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

A presente atividade pedagógica, relativa à área curricular de português, poderá ser dividida em dois grandes momentos: primeiramente será feita uma tarefa de escuta ativa e, posteriormente, a redação de uma notícia.

O primeiro momento contemplará uma atividade de pré-leitura que possibilitará, através da observação e da análise de um objeto (representação de uma lua), a antecipação do conteúdo da história (Roldão, 2010) e, simultaneamente, orientar a atenção do estudante (Ferreira & Santos, 2000). Após este momento, e contrariamente ao que é mais usual, não será feita uma leitura do conto mas sim uma audição com o intuito de se abordar explicitamente a oralidade. De facto, e tal como refere Emília Amor, “o oral é, talvez, a zona do ensino-aprendizagem da língua materna – e, provavelmente, não só no caso do Português – em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica” (2003, p. 62). Esta mesma autora propõe, então, atividades de escuta ativa que impliquem um esforço de audição atenta “centrada na detecção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem” (ibidem, p. 72). Assim, os alunos serão avisados previamente sobre o objetivo da tarefa, a qual vai ser avaliada com recurso a um pequeno questionário. Após darem a resposta ao mesmo, os alunos farão a sua autoavaliação ouvindo novamente o conto e verificando a plausibilidade das respostas.

O conto, estrategicamente escolhido para realizar a tarefa de escuta ativa, foi “O Rato e a Lua” do livro *Trinta por uma linha* de António Torrado, considerando que é feita uma referência à notícia. É desta forma que será feita a ligação para o segundo grande momento da aula que contempla a redação de uma notícia sobre a ação do conto, a qual será posteriormente colocada no Jornal de Parede da turma, criado no dia anterior. Ao regressar a um conteúdo abordado anteriormente pretende-se que haja uma integração e mobilização de saberes já em construção (Roldão, 2010), estimulando o “conhecimento do que já é sabido” (Zabalza, 2001, p. 134).

Para a construção do texto informativo será privilegiado o trabalho em grupo. Esta decisão está intrinsecamente vinculada com o facto de este método de trabalho ser pouco utilizado em sala de aula. Tal

como afirma Ferreira e Santos (2000) o trabalho em grupo possibilita a criação de um espaço de motivação para aprender e de persistência na realização das tarefas académicas, gerando resistência às situações de fraca participação ativa verificada em alguns alunos por receio de fracasso. Por outro lado, possibilita a construção de competências sociais essenciais para uma vida em sociedade como respeito, solidariedade e iniciativa.

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

No decorrer da atividade poderão surgir dificuldades relacionadas com a mediação da participação dos alunos nos momentos de partilha e discussão. Para tal, é necessário criar uma estratégia que me permita saber quais os alunos que já participaram e os que ainda não o fizeram, para poder dar oportunidade a um maior número de alunos. Por outro lado, poderei sentir alguma dificuldade em motivar os alunos que menos participam, sem que os mesmos fiquem com um sentimento de fracasso. Para esta gestão poderá ser também necessário relembrar as regras de participação oral e, quando necessário, ser assertiva nas minhas indicações.

Considero também a gestão do tempo como um desafio pois é premente saber estabelecer um ponto de equilíbrio entre os alunos com diferentes ritmos de trabalho.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Nesta atividade considero ser relevante a observação da gestão do tempo e também do grupo tendo em consideração as dificuldades supramencionadas. Para além disso considero pertinente a observação da minha supervisão ao longo do trabalho de grupo pois há sempre tendência para que haja alunos não integrados, alunos que ficam passivos em relação ao trabalho e também alunos que poderão assumir um comportamento desestabilizador. A forma como lidarei com essa situação, caso aconteça, também é relevante.

A observação da minha postura, tom e intensidade de voz e segurança na exposição dos vários momentos é também fundamental pois quando um professor acredita em si acredita também nos seus alunos e na capacidade de realizarem com sucesso as situações de aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

- Amor, E. (2003). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Porto: Texto Editores.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Zabalza, M. A. (2011). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

NM