



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Eu também já fui criança. Fui crescendo, e ao mesmo tempo cresceram também os meus sonhos. Este momento marca um episódio da minha vida em que concretizei um desses sonhos.

Não posso no entanto dizer que o fiz sozinha e que tenho todo o mérito por esta conquista, pelo que a devo dedicar também a quem mais me sustentou nesta escalada.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, cujas suas mãos, suores e lágrimas espelham o esforço de tantos anos dedicados às suas filhas. E à minha irmã por ter sido o exemplo que me fez sempre caminhar sem desistir.

Agradeço a todos os professores desta instituição que tão bem me acolheram e que me voltaram a ensinar o quão bom é aprender. De um modo especial à Professora Doutora Alice Dias Pedroso Ribeiro, pela genuína atenção que dedica aos seus estudantes e pela excelência e profissionalidade do seu trabalho.

Aos supervisores institucionais, Mestre Carlos Jorge de Sá Pinto Correia e Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, pelo acompanhamento constante e exigente ao longo do meu percurso de desenvolvimento das práticas.

À educadora Nair Mendes, por todo o seu carinho compreensão e acolhimento no Jardim de Infância Gaia 13.

Ao professor Manuel António Pinto, pelo seu exemplo e apoio incondicionais.

Agradeço ao meu par pedagógico, por me acompanhar em todo o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, por me apoiar nas minhas escolhas, mas, mais que tudo, por dizer “não concordo” e “tens razão”. Agradeço-te, Joana, por me ajudares a crescer.

Às colegas de turma, que sempre se preocuparam em ajudar desde o primeiro dia de aulas. Estou-lhes grata por tê-las sempre lá quando era preciso. Como era hábito dizer, revelaram-se “os meus anjos da guarda”.

Ao Francisco Amaral, pelo apoio incondicional, pelas suas palavras sábias e reconfortantes, e por me deixar saber, todos os dias, que o meu trabalho tinha e terá muito valor.

Aos meus amigos, que do início ao fim acompanharam todos os meus dias na cidade do Porto, pelo carinho e pela força, por me apoiarem nos momentos mais difíceis, por me “emprestarem” as suas famílias, e por serem também minha família.

Por último, mas não menos importante, a todas as crianças que, nestes últimos anos, fizeram parte da minha vida. Agradeço porque também elas foram minhas educadoras, professoras e minhas amigas.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e remete para a ação desenvolvida nos dois contextos de estágio: em Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este integra uma análise reflexiva da ação em contexto de estágio, exercida pela formanda, numa turma de terceiro ano, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos, na Escola Básica de Santegãos do Agrupamento de Escolas de Pedrouços e uma breve referência à prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar.

A análise reflexiva integra aspetos específicos de situações pedagógicas vivenciadas, como ilustração da formação pedagógica desenvolvida pela mestranda, e da aquisição e construção das competências gerais e específicas exigidas pelo perfil duplo do mestrado em questão, em consonância com práticas de supervisão que tinham como função a orientação da formanda durante o tempo de formação prática em contexto.

Este documento visa demonstrar a utilização da metodologia de investigação-ação presente no percurso de estágio da formanda, onde a busca e análise de informações e a atitude indagativa e reflexiva sistemáticas foram estratégias para a progressão do percurso profissional da mesma, sem descorar também do percurso educativo das crianças. Espelha-se, assim, também a perspetiva de coconstrução de saberes na qual as crianças são o centro dos processos de ensino e aprendizagem

**Palavras-chave:** investigação ação; formação profissional generalista; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

## **ABSTRACT**

The following report was done for the course of Supervised Pedagogical Practice, and it is one of the requirements to obtain the masters degree in preschool education and primary education teaching. The report deals with the activity that was carried through in two different internships, namely one in Preschool and another in primary education. The report contains a reflexive analysis concerning the activity carried out by the trainee in a 3rd year class, whose students were between 8 and 11 years old, at Escola Básica de Santegãos do Agrupamento de Escolas de Pedrouços. It also contains a brief reference to the supervised pedagogical practice that was developed in preschool education.

The reflexive analysis integrates specific aspects of experienced pedagogical situations as an illustration of pedagogical formation developed by the trainee. It also includes specific aspects concerning the acquisition and construction of specific and general skills demanded by the double profile of the master. This analysis was done in accordance with the supervision practices that had, as a goal, the trainee's guidance during the practical formation period.

This document aims at demonstrating the use that was given to the methodology action research throughout the trainee's internship. During the internship the trainee combined an inquiring and reflexive attitude with a strategy of searching as well as analyzing information systematically, without neglecting the educational path of the children. Thus the trainee was able to follow the co-construction of knowledge perspective, in which children are the center of the teaching and learning processes.

**Keywords:** action research; generalized professional formation; preschool education; primary education

# ÍNDICE

Índice de Anexos	vii
Introdução	1
Lista de abreviaturas	4
Capítulo 1 – Enquadramento teórico conceptual	5
1.1 O sistema de ensino em Portugal	5
1.2 O perfil docente: o caso do professor de 1.º CEB em Portugal	11
1.3 Metodologias e modelos de ensino	14
1.4 As Tecnologias de Informação e Comunicação no Contexto de 1.º CEB	28
Capítulo 2 - Caracterização geral da instituição de estágio	31
2.1 Instituição – Localização, Território e Limites	31
2.2 Agrupamento e Projeto Educativo	33
2.3 Escola – espaços, oferta educativa e materiais	35
2.4 Características sociológicas e psicológicas da turma	37
Capítulo 3 - Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação	39
Metarreflexão	79
Referências Bibliográficas	87
Anexos 2A.I	97
Anexos 2A.II Exemplar de Guião de Pré-Observação	118
Anexos 2A.III Exemplar de Narrativa Individual	127
Anexos 2A.IV Exemplares de Planificações Diárias	149
Anexos 2A.V Narrativa colaborativa	219
Anexos 2A.VI Recursos Didáticos	222
Anexos 2A.VII Produções dos alunos	246
Anexos 2A.VIII Registo Fotográfico	249



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1 – Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo 2 – Documentos concernentes ao Relatório de Estágio em Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2 Tipo A (Impressos)

Anexo 2A.I – Tabelas de análise do ambiente educativo; Organogramas do agrupamento; Grelhas de observação do ambiente educativo.

Anexo 2A.II – Guiões de Pré-Observação

Anexo 2A.III – Narrativas Individuais

Anexo 2A.IV – Planificações Semanais

Anexo 2A.V – Narrativa colaborativa

Anexos 2A.VI – Recursos Didáticos

Anexos 2A.VII – Produções dos alunos

Anexos 2A.VIII – Registo Fotográfico

Anexos 2A.IX – Grelhas de avaliação

Anexo 2 Tipo B (Em suporte digital)

Anexo 2B.I – Planificações semanais

Anexo 2B.II – Narrativas individuais

Anexo 2B.III – Guiões de Pré-Observação

Anexo 2B.IV – Grelhas de avaliação

Anexo 2B.V – Registo fotográfico



## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório apresenta-se em perfil de análise reflexiva do percurso de formação profissional decorrente dos estágios em Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pertencentes ao plano curricular de 2º e 3º semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este percurso de formação foi estruturado em duas fases sendo que a primeira remete para o estágio em Educação Pré-Escolar, culminado com a construção do Relatório de Estágio de Qualificação Profissional (Fase intercalar do estágio) (cf. Anexo 1) e a segunda fase referente ao estágio em Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro teve lugar entre o período de 20 de Fevereiro a 14 de junho de 2013 e o segundo decorrente de 3 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014. Em cada um dos estágios a formanda completou um total de 210 horas, oito horas em cada dia durante três dias por semana. O estágio referente à prática pedagógica supervisionada em contexto de educação Pré-Escolar teve lugar na instituição pública Jardim de Infância Gaia 13 com um grupo de 14 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade. Posteriormente o estágio em contexto de Primeiro Ciclo do Ensino Básico teve lugar igualmente numa instituição pública, Escola Básica de Primeiro Ciclo de Santegãos.

Neste relatório pretende-se dar a conhecer o desenvolvimento da mestranda segundo o que era pretendido na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) aliado ao perfil docente descrito no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, para a formação de desenvolvimento e construção de saberes profissionais nos dois níveis.

Por conseguinte, foi proposto o desenvolvimento de competências de vários níveis, tais como: Mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, problematizando sobre teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e sobre os contextos da prática a fim de agir conscientemente sobre os mesmos. Estes devem ser sustentados por estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora

sistemática sobre os resultados da ação assumindo uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora potenciadora de um comportamento autónomo, responsável, inovador e criativo de práticas e processos, e numa perspetiva de trabalho de equipa. Para isto revela-se essencial planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos e compreender fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo, desenvolvendo estratégias de diferenciação pedagógica e reconhecendo o papel do professor enquanto orientador do mundo global e digital. Neste processo é ainda esperado que se cultive boas relações com os alunos a fim de promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens, reconhecendo e compreendendo questões de ética em educação e os princípios deontológicos inerentes à profissão (Flores & Forte, 2013).

Desta forma, o presente relatório organiza-se de modo a explicar e clarificar o cumprimento dos objetivos supracitados por parte da formanda, estando por isso dividido em diferentes capítulos.

No capítulo 1 apresenta-se o enquadramento teórico-concetual que serviu de base para a intervenção pedagógica na prática de 1º ciclo e que, de uma forma sucinta o quadro teórico no qual e apoiou e foi construindo, a metodologia de investigação que seguiu bem como outras perspetivas pedagógicas que considera significativas.

No Capítulo 2 pode ler-se uma caracterização geral da instituição educativa, a sua localização, territórios e limites, uma breve análise do agrupamento ao qual a escola de Santegãos pertence, e do projeto educativo, uma descrição do espaço físico da escola, da sua oferta educativa e os materiais e recursos que disponibiliza, e ainda uma análise às características sociológicas e psicológicas do grupo.

No Capítulo 3, e sustentado pelo apresentado nos capítulos anteriores, realiza-se a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos bem como eventuais propostas de transformação a fim de transparecer o percurso formativo e a evolução da formanda a nível pessoal e profissional durante o período de estágio em contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico.

O presente relatório termina com uma reflexão final sobre todo o percurso, ressaltando o contributo da Prática Profissional Supervisionada

para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, enquanto formanda em perfil duplo de docência, e mobilizando-as de forma articulada com os pressupostos teóricos, de modo a cumprir com um trabalho transformador assente nas potencialidades e constrangimentos, inerentes a qualquer momento de ação educativa.

Dá-se ainda destaque para as referências bibliográficas apresentadas como resultado de uma pesquisa autónoma aliada à orientação por parte dos docentes envolvidos no processo de formação, bem como os anexos. O anexo 1 que remete para o Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, e os anexos 2 que remete para os documentos concernentes ao Relatório de Estágio em Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Os anexos 2 dividem-se em anexos de tipo A (impressos) e anexos tipo B (em suporte digital).

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
DL – Decreto-Lei  
DN – Despacho Normativo  
EB1 – Escola Básica Primeiro Ciclo  
EPE – Educação Pré-Escolar  
JI – Jardim de Infância  
KM - Quilómetros  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada  
SAO – Sistemas Abertos de Observação  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UC – Unidade Curricular  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

# **CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL**

O presente capítulo destina-se à apresentação dos referenciais teóricos e conceituais inerentes à construção do perfil docente ao longo da prática pedagógica da formanda, alicerçando o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, em resposta aos desafios e exigências sociais em constante mutação.

## **1.1 O sistema de ensino em Portugal**

O sistema de ensino em Portugal encontra-se regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e o, e 85/2009, de 27 de agosto, constituindo um meio para o desenvolvimento concreto do direito à educação, que ao abrigo da Constituição da República Portuguesa deverá ser um direito para todos os portugueses. Ainda na mesma linha de pensamento, pretende-se que o sistema educativo português veicule uma formação voltada para o desenvolvimento global das crianças, tanto a nível pessoal como nas suas interações com o meio, com a sociedade democrática onde nos encontramos. No entanto nem sempre foi assim.

O regime político que findou a 25 de abril de 1974 tinha por base o autoritarismo, a centralização e a não abertura ao mundo. Durante o Estado Novo o modelo de administração pública era centralizado, sendo a escola concebida meramente como um serviço local, integrado na sua administração periférica (Balseiro, 2009), no entanto, o controlo político e ideológico deste regime iniciava-se na escola. Esta sagrava-se um instrumento por excelência da difusão dos ideais autoritários, pelo que, nestas condições, a escola era entendida com um meio para alcançar um

fim. Posto isto, o trabalho realizado nas escolas assentava nas diretivas do poder central podendo dizer-se que “a escola foi utilizada para modelar convenientemente o espírito dos alunos” (Cortesão, 1982, p.146). Consequentemente, a comunidade escolar era formada exclusivamente pelos membros da organização: professores, funcionários e alunos, não se podendo neste contexto falar em comunidade educativa (Balseiro, 2009). O mesmo autor refere ainda que, neste quadro, o professor era encarado como um funcionário público que, como os demais, tinha o dever ético de se sujeitar às demandas do poder central.

Com a revolução que depôs o regime do Estado Novo, veio a libertação das tensões acumuladas durante o longo período ditatorial. O país apostou numa política de alargamento da escolaridade obrigatória, dado que a escolaridade obrigatória estabelecida em 1956 era restringida aos quatro primeiros anos de escolaridade (DGEEC, 2013), bem como num aumento quantitativo significativo dos estabelecimentos de ensino (Balseiro, 2009).

Já no início da década de 70, apesar da historicidade já referida, a escola começa socialmente a ser encarada como um espaço propício para o desenvolvimento económico e social, e para a construção de um país desenvolvido (Lopes, Sousa, Ferreira, Tormenta & Rocha, 2006).

Estas alterações foram impulsionadas pela Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril 1976, onde se pode ler no ponto 1 do Artigo 73, que “todos têm o direito à educação e à cultura” e no ponto seguinte se promove a democratização da educação para que “contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o desenvolvimento da sociedade democrática e socialista”. Ainda, pressões advindas de organismos como OCDE, FMI e Banco Mundial levaram à aposta na educação para todos como fator de desenvolvimento económico (Balseiro, 2009).

Balseiro (2009) refere ainda que este movimento da educação centraliza o processo educativo no ser humano, valorizando a sua individualidade, dignidade e autorrealização, sendo perspectivada como centro de toda a organização escolar.

Segundo Martínez, citado por Costa (1998, p.65), esta centralidade no ser humano baseia-se num conjunto de 12 princípios metodológicos de organização da escola e das atividades educativas:

“organização participada; participação da família e da comunidade; definição e classificação de objetivos: planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática; instrumentos técnicos ao serviço da educação; prioridade à atividade do aluno sobre o professor; agrupamento flexível de alunos: atuação de equipas docentes; planificação das atividades de orientação; diagnóstico e prognóstico escolar; avaliação e promoção contínuas e auto-avaliação por parte dos estudantes”.

Assim sendo, enquanto na escola comunidade escolar o professor é encarado “como funcionário público” em que os “primeiros deveres do professor são para com o Estado, não para com os alunos” Formosinho (1989), nesta nova perspetiva de escola como comunidade educativa “pressupõe um professor profissional” Nóvoa (1991), orientado para o aluno e para a família, sendo, desta forma, o primeiro dever do professor para com os alunos e não para com o Estado.

Importa, portanto, clarificar o conceito de educação e o seu papel na nossa sociedade atual. Delors (1998), e os seus outros colaboradores que contribuíram para a elaboração do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, referem a educação como uma experiência social onde, “a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer” (Idem, 1998, p. 22) e são estas relações com os outros que permitem que a criança vá crescendo seguindo as necessidades da sociedade que a envolve. A LBSE prevê que o sistema de ensino edificado em Portugal responda às exigências sociais atuais assumindo, assim, a escola como entidade educadora.

Efetivamente, na LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 5) “a Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista” não só ensinando, mas pondo em prática na sala de aula e dando o exemplo, assumindo uma postura democrática também na interação com os alunos.

Assumindo as palavras de Roldão (1999, p. 33),

“ a sociedade continua a precisar desta instituição complexa a que chamamos escola, simultaneamente imobilista e geradora de mudança (...) enquanto

instrumento de liberdade e de valorização dos indivíduos e das sociedades, sobretudo num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui cada vez mais em poderoso critério de pertença ou exclusão social.”

Na perspetiva de Pinto (1994, p. 39) “a escola não é só preparação para a vida mas já é experiência de vida”. Deste modo, define-se um regime de escolaridade obrigatória, explícito na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 2.º, sendo que se considera “em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”. O DL n.º 176/2012, de 2 de agosto completa, por sua vez a anterior dado que aborda igualmente a questão da escolaridade obrigatória e “estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares”. Neste sentido, o currículo deverá traduzir-se a fim de servir estes mesmos interesses.

Apesar das tentativas de definição de currículo se apresentarem sem sucesso, foi necessário defini-lo legalmente (Machado & Gonçalves, 1999). Assim, apresenta-se no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 2.º, a normalização deste conceito como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”.

Por conseguinte, a prescrição curricular é vista como “uma função normativa porque especifica as experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade” (Pacheco, 2001, p. 74) e, seguindo ainda esta visão, “o currículo prescrito surge como suporte do igual direito de acesso à educação por parte de todos os alunos” (ibid, p. 76), assumindo um perfil democrático e igualitário, social e comunitário que oferece as mesmas oportunidades de formação a todos por ele abrangidos.

O currículo oficial tem na sua génese contextos e níveis de decisão que o definem, orientam, e influenciam o seu conteúdo, sendo estes, na perspetiva de Pacheco (2001), o contexto político-administrativo, o contexto de gestão e o contexto de realização. Diogo e Vilar (2000) apresentam cinco significados de currículo: currículo prescrito, currículo apresentado, currículo traduzido, currículo trabalhado e currículo concretizado. Os mesmos autores definem o currículo prescrito como o

currículo constituído por todas as deliberações consideradas pela Administração Central do Sistema Educativo consoante aquilo que a Lei de Bases indica como molde referencial. Pacheco (2001), além de se referir a este nível de prescrição de currículo como nível macro, acrescenta que não se pode questionar a legitimidade da administração central na sua função de prescrição do currículo dado que este se patenteia de desenvolvimento aberto, processual e dinâmico.

Diogo e Vilar (2000) definem o currículo apresentado como interpretação do currículo prescrito, elaborada pela Administração Regional e Local do Sistema Educativo, por Editoras, por Associações de caráter científico e pedagógico, sendo que este será traduzido, com o nome de currículo traduzido, numa dinâmica a nível de Escola. No currículo traduzido são tidos em conta os significados do currículo, a Lei de Bases, as decisões da Administração Central do Sistema Educativo e as propostas de gestão curricular, do currículo prescrito e apresentado, para a planificação curricular da escola. São então os projetos pedagógico-didáticos e as planificações curriculares que constituem o currículo traduzido (Idem).

Pacheco (2001) coloca o currículo traduzido no nível meso (fase intermédia de desenvolvimento curricular), afirmando que o currículo é decidido no contexto de gestão, isto é, ao nível da escola e território educativo. A este nível não se espera que os professores e as escolas construam por si só um currículo individual, mas que adaptem as prescrições e orientações já existentes consoante as interpretações que delas fazem.

O Mesmo autor (Pacheco 2001) corresponde ao nível micro (última fase do desenvolvimento curricular a elaboração dos projetos de turma), respeitante ao contexto de realização, o autor distingue as fases do currículo planificado (o projeto curricular de turma) e do currículo real (o realmente posto em prática na sala de aula), ou seja, o currículo em ação (idem).

Neste nível podem ser colocados os dois últimos significados de currículo dos autores Diogo e Vilar (2000). Neste sentido, o currículo trabalhado é precisamente a ação pedagógica que os professores efetuam na sua sala de aula tendo em conta todas as bases teóricas, todos os significados de currículo anteriores (planificações curriculares, manuais escolares, materiais de caráter pedagógico, Orientações e programas

curriculares) para corresponder a determinadas finalidades educativas, objetivos, metas, entre outros. Por conseguinte, o currículo concretizado é tudo aquilo que é aprendido pelo aluno, tudo aquilo, que, direta ou indiretamente, foi significativo para o aluno, a nível cognitivo, motor, afetivo, moral, social. (Diogo e Vilar 2000)

Nos pressupostos anteriormente tratados sobre o currículo, segundo Pacheco (2001, p. 101), o professor usufrui “de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua acção e o seu pensamento”. Neste contexto, acrescenta que docente tem autonomia relativa, ao nível da formulação dos objetivos, sendo que esta é tida em parceria com outros professores e correspondendo às aprendizagens previstas para determinada área curricular, possui porém, uma autonomia vasta relativamente às atividades, recursos e modos de lecionação, referindo no entanto a utilização do manual. Porém, não tem autonomia no que toca à seleção de conteúdos dado que estes são já traçados a nível nacional. Esta autonomia é compartilhada, dado que pode escolher, em conjunto com outros professores, o manual que pretende para a turma. No que respeita à avaliação, esta autonomia é mais uma vez partilhada com outros professores da instituição e/ou agrupamento e sob a alçada do que já se encontra legislado em termos de avaliação.

Rosales (1992, p. 41) ainda acrescenta a este aspeto que “a autonomia do professor é incrementada na medida em que se lhe reconhece a capacidade para a elaboração, e não apenas aplicação, de orientações curriculares e, portanto, de critérios de avaliação”.

Segundo Morgado (2000), há uma correspondência entre a autonomia curricular mostrada pelo docente e a imputação que lhe é concedida, sendo que esta se manifesta, geralmente, nos normativos legais, nos objetivos, conteúdos, atividades e recursos didáticos, manuais escolares ou livros de texto e avaliação do rendimento dos alunos. Neste sentido o DL n.º 75/2008 de 22 de abril, veio “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”. Esta ideia foi ainda reforçada pelo DL n.º 137/2012 de 2 de julho que refere que a “administração e a gestão das escolas

assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo”.

Hipólito (2011, p.116), depois de uma análise reflexiva a estes normativos legais, que remetem para as negociações de autonomia das escolas, sublinha que “a negociação pública operacionaliza a abertura aos interesses e às particularidades locais”. Deste modo, pode afirmar-se que, com estes contratos, a relação de maior proximidade entre as autoridades educativas e os órgãos de gestão locais, dará uma resposta mais adequada a cada um dos problemas locais.

## 1.2 O perfil docente: o caso do professor de 1.º CEB em Portugal

O professor, na génese da sua função, terá de articular primeiramente o seu profissionalismo com o seu compromisso ético e social, terá de criar as condições necessárias para que o aluno desenvolva o máximo das suas capacidades mediante uma relação significativa com o conhecimento e, para isso, o professor terá, ainda, de assumir o seu poder e autoridade tomando as melhores decisões em torno do modo como gerirá o currículo (Sebarroja, 2001). Delors (1996) realça o professor de 1.º CEB mostrando que este é o primeiro que a criança na vida e se tiver uma formação deficiente serão as bases da educação do aluno que ficarão pouco sólidas.

Este está, assim, munido de intencionalidade e é esta que, segundo Silva (1997) define a sua atividade profissional.

Segundo Craveiro & Formosino (2002) a identidade de um profissional de educação constrói-se a partir do confronto de diferentes imagens: da imagem que o docente tem de si mesmo, da imagem que o outro tem dele, e do estatuto que a sociedade lhe atribui. Efetivamente, a profissão de professor depende da imagem que o professor tem de si mesmo e da imagem social que lhe reconhece essa categoria (Flores & Escola 2008). Neste contexto, Flores, Peres e Escola (2013) referem que a identidade como cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, constrói o seu próprio

percurso no trabalho, sendo que a identidade resulta das dinâmicas da ação pessoal e coletiva. E portanto um produto de relações que, segundo os autores (citando Bolívar 2006), a identidade profissional docente está sustentada nos saberes que fundamentam a prática, nas condições que se realizam as práticas, no contexto, nas normas relativas ao estatuto, profissional e da função docente. Mota & Fuentes (2007) acrescentam que esta inicia na formação inicial do docente, em que vai tentando construir e reconstruir uma possível identidade consoante a sua experiência e através de estratégias diversificadas.

Estas ideias conferem-lhe, assim, um carácter de alteração constante, onde o professor se deverá adaptar aos contextos onde se encontra, assumindo diferentes papéis sociais autoatribuídos, ou que lhe são atribuídos, e convergindo na sua identidade social (Mateus, 2012, p. 124).

Mesquita (2011, p. 21) cita Teresa Estrela na sua conceção do que é a profissão docente considerando-a

“uma actividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho”.

Legalmente esta identidade ou perfil docente está delineada no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, traçando os perfis gerais de educadores de infância e dos professores de ensino básico e secundário, nas dimensões pessoal, social e ética, de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade, e de desenvolvimento profissional ao longo da vida. No que diz respeito ao perfil específico do professor de 1ºCEB, encontra-se delineado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto. Este encontra-se dividido em dois capítulos representativos das competências do professor na gestão do currículo. O primeiro capítulo refere-se à conceção e desenvolvimento do currículo, referindo que o professor deve cooperar na construção e avaliação do projeto de escola, mobilizar saberes científicos, organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino tendo em conta a diversidade dos alunos,

utilizar os conhecimentos prévios destes, integrar todas as vertentes do currículo, desenvolver e fomentar métodos de estudo e a autonomia dos alunos, avaliar com instrumentos adequados, promover o interesse e o respeito por outros povos e culturas, construir, com os alunos, regras de convivência e relacionar-se positivamente com toda comunidade educativa. O segundo é alusivo à integração do currículo, no âmbito das várias áreas curriculares.

A atualidade exige um professor criador, empreendedor, capaz de responder com eficácia aos problemas do dia-a-dia despoletados por uma sociedade em constante mutação.

Sebarroja (2001) sugere alguns “ingredientes” para uma perspetiva de inovação educativa para que se possa alcançar a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para tal, deverá considerar-se que o conhecimento é público, democrático, inclusivo e assume um compromisso com a educação integral, com as múltiplas inteligências – aspetos do desenvolvimento pessoal- o conhecimento deve ser relevante e enriquecido com a interculturalidade. Deve ser um conhecimento que apele à emancipação e à procura da verdade, desenvolvendo o pensamento reflexivo e a compreensão do passado, onde as questões e indagações, que se vão colocando na vida do professor e aluno, funcionem como motores do pensamento, que enriquece e é enriquecido com a experiência pessoal e que olha para o meio envolvente. Desta forma o professor terá de reconhecer que estes “ingredientes” acarretam uma forte carga emotiva e são, por isso, subjetivas nas diferentes transformações que destas serão resultado. Neste contexto, (Perrenoud, 2001) refere que, além dos conhecimentos científicos a serem ensinados, o professor deve possuir dez novas competências que a atualidade exige e que consistem em:

“i) Organizar e estimular situações de aprendizagem, ii) gerar a progressão das aprendizagens; iii) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; v) trabalhar em equipe; vi) participar da gestão da escola; vii) informar e envolver os pais; viii) utilizar as novas tecnologias; ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; x) gerar sua própria formação contínua.”

São, assim, competências emergentes que exigem a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, de partilha e de colaboração com os outros, de criatividade no sentido de estimular o aluno para a aprendizagem e os encarregados de educação para a participação na escola e responsabilização pelo comportamento, atitude e resultados do seu educando. Estas competências profissionais, associadas à cultura profissional permitem ao professor identificar-se num determinado grupo e desenvolver um sentimento de pertença, a identidade profissional docente. Desta forma, a identidade profissional em educação corresponde a uma “construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

### 1.3 Metodologias e modelos de ensino

O professor, além de todas as funções a assumir, os saberes e competências exigidas para responder à missão da escola, deverá saber preparar-se para a prática pedagógica e refletir sobre ela para que possa crescer profissionalmente e avaliar. O sucesso escolar impõe que este desenvolva práticas e estratégias diversificadas para que possa garantir que a sua prática seja totalitária, flexível, e abrangente, de modo a integrar todos os aspetos do desenvolvimento das crianças com quem trabalha. Assim, é essencial que o professor seja observador, reflexivo, organizado e criativo – pontos a explorar no subcapítulo seguinte.

A formanda invoca, então, uma noção mais biológica inerente às práticas de observação, dado que muitas vezes o professor prefere distanciar-se do aluno, afirmando que esta pode levá-lo a ser parcial nas suas conclusões e avaliações. Note-se, porém, que é preciso ter em conta que “toda a observação (ou percepção geral) é interpretativa – *observar é interpretar* – e isso é assim, não por opção ideológica, mas por definição” dada a sua natureza biológica (Machado, Alves, & Gonçalves, 2011, p. 19).

Pais & Monteiro (2002, p. 54) colocam a observação na base (como um dos pilares) onde assenta a educação, pelo que afirmam que esta “permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” e que, a partir desta o professor identifica e responde às distintas necessidades que se vão afigurando na sua ação. Esta possibilita-lhe ainda planificar de um modo mais adaptado à realidade em que se encontra.

Assim, acrescentando a perspetiva de Estrela (1994), a observação deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica. Esta prática carrega em si conceções sociais sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem e implica processos e instrumentos de medição que desde o início o professor já considerou tendo em conta o que intenda medir e observar (Machado, Alves, & Gonçalves, 2011).

É através da observação que “o professor identifica as dificuldades individuais que tenta superar através das medidas que julga convenientes” (Pais & Monteiro, 2002), e esta deve, assim, ser cuidadosamente estruturada, utilizando técnicas de recolha diversificadas, a fim de que as evidências recolhidas, em relação com os critérios e objetivos inerentes, transmitam confiança e qualidade para resultarem em avaliações fidedignas e ponderadas (Pais & Monteiro, 2002).

Existem diferentes métodos, sistemas e níveis de observação, bem como diferentes autores que defendem perspetivas semelhantes que o professor pode utilizar segundo o que mais e melhor poderá contribuir para o contexto onde se encontra. Pode-se, por exemplo, falar de Sistemas Abertos de Observação (SAO). Estes sistemas “consistem (...) em observações ambientais e globais que usam registos em linguagem natural, de carácter mais estritamente descritivo ou mais amplamente narrativo e o professor poderá utilizar como modo de registo da sua ação, e de pensamentos que lhe surgiram no momento” (Machado, Alves, & Gonçalves, 2011, p. 25)

O professor enquanto observador pode também colocar-se em diferentes posições, a fim de servir diferentes objetivos da sua intenção no ato de observar. Quando o observador se coloca o mais externamente possível face à situação que observa, considera-se como observador não participante. Alterando a perspetiva, o observador que se distancia da ação, mas partilha

do mesmo ambiente, pode denominar-se como observador participante passivo. Um observador participante ativo, dinamiza intervenções sincronizadas não surgindo como algo estranho à aula. A observação pedagógica revela-se assim um “empreendimento ético e político, cuja base de reflexão é eminentemente epistêmico/ontológica” (Machado, Alves, & Gonçalves, 2011, pp. 36, 37).

Após o ato observacional o docente terá de analisar os dados recolhidos, pois não basta identificar, é necessário refletir e colocar questões aos mesmos. As respostas poderão surgir de diversas fontes e formas dependendo da análise e da seleção que delas é feita. A reflexão proporciona uma compreensão profunda e significativa da prática pedagógica, equilibrando a sua experiência de vida, crenças e valores, com a sua ação que estão intrinsecamente implicados na análise e noma de observar as situações educativas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Também Estrela (1994) defende que esta articulação entre reflexão e ação, pensamento e realidade se processa através de um movimento cíclico, o movimento dialético. Este torna-se, assim, numa estratégia essencial que o profissional docente deverá utilizar no seu desenvolvimento profissional. A reflexão-ação revela-se de cariz autorreflexivo, dado que é o próprio docente que reflete sobre as suas práticas e que se questiona para conseguir compreender, e, deste modo planificar e agir tendo em conta a observação e a reflexão iniciais (Carr & Kemis, 1986, cit. por Vieira & Moreira, 2011 ). Pode-se, assim, afirmar que todo este processo cíclico de observação, reflexão, planificação e ação leva a que o professor compreenda situações críticas que podem ocorrer nas suas aulas, o porquê de os alunos não terem compreendido determinados conceitos, ou o porquê daquela atividade não ter tomado o caminho esperado, dando-lhe a hipótese de alterar a sua prática, tanto no momento exato dos acontecimentos como posteriormente, planificando em função do observado e, pelo conhecimento que tem da sua turma, podendo prever acontecimentos críticos antes mesmo de planificar, optando por outras estratégias.

Assim, esta reflexão sobre a prática, defendida por John Dewey e Donald Schön, proporciona oportunidades de desenvolvimento que poderão ser significativas na renovação pedagógica, e que, tal como afirmam Silva & Araújo (2005, p.2),

a partir desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica (Silva & Araújo, 2005).

Neste contexto, há três etapas que se distinguem pelos momentos em que ocorrem: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação onde “se entende por ação toda [a] atividade profissional do professor” (Ibidem).

A primeira referente ao conhecimento que os docentes mostram na ação, é uma reflexão que demonstra uma identificação do problema, do contexto e atuam de imediato, segundo Schön (1992), estimula o desenvolvimento pessoal ao permitir o autoconhecimento do indivíduo na ação. Esta introspeção sobre o acontecimento e ao significado que atribuiu às coisas ajuda-o em encontrar novas soluções face aos problemas e, eventualmente, novos rumos para a prática pedagógica. Deste modo, a reflexão na ação o “é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação” (Ibid, p.2).

A segunda etapa, relativa a reflexão sobre a ação permite um momento crítico sobre a ação. Assim, questionando as suas práticas, o professor tenta compreender a ação, encontrar soluções que resolvam os seus problemas que o permite agir, posteriormente no contexto, de forma mais reflexiva e adequada em contexto. Deste modo, aumenta o seu conhecimento profissional e explica as suas ações pois “é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. Neste momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação” (Ibidem), que diz já respeito à reflexão sobre a reflexão na ação.

É nesta última, distanciada do momento de intervenção em contexto, que o profissional compreende a sua ação na totalidade e ganha experiência que permite quebrar rotinas e encontrar um modo de estar na profissão.

Isto significa que um docente reflexivo deve reestruturar, de forma rigorosa, ativa e persistente, os seus atos pedagógicos (Alarcão, 1996).

Quando Sá-Chaves cita Schenkel (Sá-Chaves, 2005) revela que para compreender o processo de ensino e de aprendizagem tem de se pensar na ação em sala de aula, antes e depois desta ocorrer, orientando a sua prática de modo aberto, flexível e expectante de imprevisibilidades remete para a reutilização dos dados recolhidos através da observação e da investigação. Assim, o professor reflexivo é também um professor que desenvolve um processo de investigação-ação.

Zabalza (1994, p. 22) refere que “nenhuma investigação se faz a partir do vazio doutrinal ou sem preocupações sobre a realidade que se pretende estudar”. Esta assenta, assim, sobre informações, ideias, questões anteriormente levantadas pelo pensamento e tem como objetivo sistemático tentar atribuir-lhes respostas para a melhoria da prática educativa (Tuckman, 2012). Neste processo profissional de educação, partindo da questão-problema e tendo em conta uma abordagem holística da criança e do meio em que se insere, é possível descodificar e analisar de forma mais consciente e exata, todos os fenómenos que da questão advêm (Ribeiro, 2012).

Esta atitude, de investigação praxeológica, tem como objetivo principal a mudança na intervenção e na promoção de uma atitude inovadora (Oliveira et al., 2004). Este processo integrado e cíclico funciona como uma tentativa constante de responder às questões, problemas e indagações que foram vão surgindo na autoanálise, retrospectiva da ação docente, reinvestindo-as na prática (Tuckman, 2012; Oliveira & Serrazina, 2002).

Uma outra grande tarefa do professor é a da planificação, dado que esta resulta de escolhas pedagógicas sustentadas em pressupostos teóricos, adequadas aos seus propósitos educativos e às suas condições de trabalho, que se traduzem numa prática concretizada na sala de aula. Tal como refere Arends (1995, p. 44) “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”.

A planificação em sala de aula, para Pais & Monteiro (2002), deverá ocorrer pelo levantamento de questões: Para que vou ensinar? ; Como vou ensinar? ; O que vou ensinar? ; Como poderei saber se os alunos aprenderam?. Segundo o autor, só após o conhecimento mais detalhado da

turma será possível negociar modos de trabalho e a avaliação a pôr em prática.

A importância do conhecimento da turma aquando da planificação revela-se no próprio desenvolvimento desta na sala de aula, isto porque “ao planificar, o professor utiliza diversos elementos didáticos (objectivos, conteúdos, estratégias, recursos, etc.) sobre os quais estrutura o modo de intervir no processo de ensino” (Pacheco, 2001, p. 111). Também Pais & Monteiro (2002), referindo-se à planificação como um plano de aula integrado numa sequência de aprendizagens, propõem diferentes pontos de partida em que a planificação pode assentar, apontando como mais potenciadora de dinamismo e vitalidade a planificação feita em função de atividades, e a planificação em função dos conteúdos como um modelo mais clássico. Sugerem, ainda, diferentes tipos de grelha de registo, mais ou menos pormenorizado salientando, no entanto, que o essencial é que o professor se sinta confortável com o que escolhe para o seu trabalho. Independentemente do modelo escolhido para registar o percurso da aula afirmam que esta “tem que ser feita previamente (...) [pois] não basta ter a aula planeada na cabeça” (Ibid, p. 37).

Roldão (2009) elucida que, para atingir uma planificação eficaz, o docente terá de assumir uma postura estratégica na construção do seu percurso de aula, devendo este ser orientado e orientador, e baseado na turma em contexto. Neste sentido, a planificação deverá ter um núcleo a partir do qual esta se poderá desenvolver, sendo o mais comum os conteúdos do currículo, e outro poderá ser a própria atividade. Na perspectiva de Pacheco (2001, p. 111) “o núcleo fundamental da planificação é a actividade já que é o elemento didático que expressa e delimita os comportamentos dos intervenientes na interação didática”, mas note-se que “para que uma actividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro dos seus meios” (Perrenaud, 2000, p. 48).

A planificação de uma aula não tem, no entanto, que ser obrigatoriamente, cumprida na sua totalidade, sendo que muitas vezes surgem questões levantadas pelos alunos que podem decorrer da aula, ou não, e que poderão conduzir o seu percurso a outros caminhos, evidenciando-se, neste sentido, o carácter flexível do documento em causa.

Nestas circunstâncias o professor terá de tomar decisões momentâneas que decidirão se o percurso a seguir será o anteriormente planejado, ou o de interesse dos alunos. O primeiro caminho é, para o professor, o caminho conhecido e mais seguro, que o leva aos objetivos que previamente traçou. Segui-lo, no entanto, pode levar a que o aluno pense que o professor se sente inseguro, ou até um desinteresse pelo decorrer da aula. O segundo caminho, já exige ao professor uma grande segurança e flexibilidade, e autoconfiança nos conhecimentos científicos que poderão surgir (Pais & Monteiro, 2002).

A interdisciplinaridade é outro ponto fundamental que deve estar refletido na planificação, pois revela a comunicação entre os domínios do saber de um modo global. Todavia, Sebarroja (2001, p. 57) revela uma realidade ambígua:

O conhecimento segmentado em parcelas e compartimentos estanques impede de ver a globalidade e a essência das coisas. Além disso, a fragmentação do conhecimento contribui para a redução e a simplificação do seu carácter complexo, para o distanciamento do mundo experimental dos alunos e para a sua descontextualização (Sebarroja, 2001, pp. 57, 58).

A interdisciplinaridade, é um conceito que refere que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas ou áreas separadas (componentes curriculares), e em oposição, defende que todo o conhecimento está, de uma forma ou de outra, interrelacionado (Torres, O'Cadiz, & Wong, 2003). Sebarroja (2001) define-a, por sua vez, como uma interação, ou reconhecimento de integração, entre duas ou mais disciplinas.

Em contexto escolar os professores realizam, cada vez mais e por iniciativa própria, experiências de integração de saberes, tantas vezes sem qualquer apoio e reconhecimento, mas fazem-no para superar “barreiras disciplinares”, ou como forma de “resistência” aos modelos catalogados do currículo (Pombo, 2004). Porém, a regulação burocrática e os horários rígidos com que os profissionais da educação se deparam dificultam enormemente o desenvolvimento deste tipo de iniciativas já que estas exigem uma abrangente autonomia do professor e ainda uma maior flexibilidade do tempo escolar (Sebarroja, 2001).

Já a avaliação, outra componente importante no processo de ensino e aprendizagem, bem como no ciclo de investigação-ação, está intimamente ligada aos métodos de trabalho e aos resultados, sendo para Benavente (1994) o aspeto do trabalho escolar mais visível para o exterior.

A avaliação enquanto conceito foi sendo definida ao longo dos séculos de diferentes formas, segundo diferentes pontos de vista. Atualmente, esta é generalizadamente olhada como uma análise e construção de juízos de valor, a partir de uma determinada tomada de posição, sobre o objeto em estudo (Planeamento, 1992).

Na perspetiva de Rosales (1992, p. 39) a avaliação deverá considerar a recolha de informação, a interpretação dos resultados dessa recolha e a tomada de decisões a partir dessa informação, pelo que implica uma atividade constante de juízos relativos às experiências próprias do caso em questão “mediante uma atividade de tipo comparativo numa diversidade de dimensões”.

Legalmente utilizam-se diferentes tipos de avaliação, constados no Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho: a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A primeira, visando a integração do aluno na escola, promove o reajuste de estratégias educativas adequadas ao aluno como base de orientação vocacional do mesmo; a segunda assenta na aprendizagem a desenvolver, já definida no currículo, para gerar “medidas pedagógicas” adequadas aos alunos, e a terceira remete para a decisão que o professor terá de tomar relativamente à “progressão, retenção ou reorientação” do aluno no seu percurso educativo (DL nº139/2012 de 5 de julho, art. nº 25º).

Desta forma pode-se considerar que no Ensino Básico, “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos seus estudos” (Vilas Boas, 2006, p. 25) e constitui-se assim como um “processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas globalmente fixadas para os níveis de “ensino básico (DN n.º24-A/2012).

Neste processo de avaliação, para Rosales (1992) estão implicados diferentes agentes: o aluno, o professor, os pais e a sociedade, onde o

professor tem de conhecer o nível de aprendizagem onde a turma se encontra bem como o efeito das suas ações para poder adequar as suas avaliações; o aluno, para se poder autoavaliar tem de saber o que é esperado dele e ir recebendo *feedbacks* a fim de compreender em que posição se encontra para alcançar esses objetivos; os pais devem conhecer o nível de aprendizagem do aluno e estabelecer a comunicação com o professor a fim de facilitar a transmissão de informação que poderá ser crucial para o professor; e a sociedade deve conhecer os seus professores e os seus alunos pois são eles que determinam “se um professor ou uma determinada escola estão suficientemente capacitados para continuar a realizar a sua tarefa profissional docente” (Rosales, 1992, p. 92).

Quanto à avaliação formativa, Pinto (1994) refere a sua predominância sobre as outras, já que permite, quando bem trabalhada, tirar o máximo partido das potencialidades dos sujeitos implicados no processo educativo. Este tipo de avaliação, intrínseca ao processo de aprendizagem do aluno, assenta sobre processos de “vai e vem” de informação, onde o professor deverá transmitir ao aluno o *feedback* necessário para que este consiga melhorar o seu percurso educativo, tornando-se desta forma num sujeito ativo no processo da sua própria avaliação. É portanto, uma avaliação de processo, que se adapta aos sujeitos e tudo o que lhes advém, salvaguardando que as dificuldades sejam tidas em conta e tratadas da melhor forma visando acima de tudo ajudar o aluno (Abrecht, 1994). No entanto, face à característica subjetiva e abrangente, como refere Pinto & Santos (2006), compreende-se Pinto (1994, p. 57) quando refere que é fundamental que haja indicadores que possam ser decodificados pelo próprio aluno. A estes indicadores dá-se o nome de critérios de avaliação. Rosales (1992) define-os como pontos de referência que possibilitam a qualificação. Explicitando os critérios de avaliação e discutindo-os, a fim de que se tornem claros e bem compreendidos por todos os intervenientes, leva o aluno a conseguir situar-se naquilo que é esperado dele (Pais & Monteiro, 2002). Assim, este carácter subjetivo pode ser minimizado, dado que esta se irá resumir à constatação, ou não, da presença de um comportamento requerido aquando da situação de avaliação, definido pelo sistema de referência legislado e orientado pelo currículo, num determinado ano de escolaridade (Pinto & Santos, 2006).

Refletindo agora sobre a avaliação sumativa, esta distingue-se da anterior essencialmente pelos objetivos e pelo processo, cujos objetivos passam por “informar o aluno e seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar (...) [e a] tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (DN n.º24-A/2012, secção III, artigo 7.º). A avaliação sumativa sustenta-se por um balanço final, e comumente se materializa em fichas de avaliação ou testes realizados no final dos períodos ao longo do ano letivo, traduzindo-se num processo útil para a seriação de uns alunos face a outros, no entanto, não transmite, com rigor, ao professor os dados das aprendizagens realizadas neste processo (Pais & Monteiro, 2002).

Sobre o que está legislado a favor desta, retomo o DL n.º139/2012 de 5 de Julho, onde a mestranda destaca a responsabilidade entregue aos professores e aos órgãos de gestão pedagógica das escolas na sua realização no final de cada período, sendo que a informação resultante desta avaliação interna se deverá materializar numa escala de 1 a 5 nas componentes curriculares de Português e Matemática no quarto ano de escolaridade, e em todos os outros casos e componentes curriculares é feita de forma descritiva, tal como se pode ler de igual forma no DN n.º 24-A/2012 (artigo 8.º):

Nos 1.º, 2.º, e 3.º anos de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se de forma descritiva em todas as áreas disciplinares e não disciplinares. (...) No 4.º ano (...) a avaliação sumativa interna (...) expressa-se numa escala de 1 a 5 nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e de forma descritiva nas restantes áreas (DN n.º 24-A/2012, artigo 8.º).

Pais e Monteiro (2002), no entanto, referem-na como mais do que isso, sugerindo que esta se trata de um complemento à avaliação formativa, devendo apenas ser feita no final do processo, onde os alunos já terão o suficiente para a realizar, permitindo deste modo um juízo de valor mais equilibrado de todo o trabalho realizado, tanto do professor como do aluno. Estamos portanto a falar tanto de uma avaliação de medida, a fim de discernir a congruência entre o nível real do aluno e a meta de

desenvolvimento que este deveria ter atingido em determinado momento, “mas também para dar indicações ao professor de forma a permiti-lo decidir sobre o melhor meio de proceder em termos da gestão do programa.” (Pinto & Santos, 2006, p. 61).

Posto isto, também a avaliação sumativa se pode considerar de índole formativa se esta for tida em consideração, fornecendo *feedbacks*, para alteração de práticas pelo professor e para melhoria do processo de ensino pelo aluno tendo em conta que “esse *feedback* tem de ser engrenado de forma a conseguir o máximo efeito a partir do esforço que foi entregue” (Brown, Race, & Smith, 2000, p. 46).

Desta forma, estes tipos de avaliação “aparecem associados pela complementaridade das suas funções e podem, por isso, teoricamente, serem todos utilizados em qualquer altura do ano lectivo” (Pais & Monteiro, 2002, p. 50)

Concluindo, a avaliação deve ser, sobretudo, válida, justa, equitativa, formativa, no sentido em que deve dar o seu contributo na formação e desenvolvimento dos intervenientes deste processo. Deve, ainda, ser oportuna, remediativa, exigente e eficiente, sendo que quando as estratégias de desenvolvimento desta são pensadas a nível de cada instituição dá oportunidade de se pensar e refletir melhor nesta questão, pois “a avaliação que é realmente adequada aos seus objectivos utiliza o método que mais se coaduna com o contexto, com os alunos, o nível, a matéria, e a instituição” (Brown, Race, & Smith, 2000, p. 28).

Neste contexto, releva-se a diferenciação pedagógica como resposta educativa para as diferentes necessidades dos alunos. Esta deve também refletir na planificação exibindo a escolha de objetivos claros, competências e capacidades a desenvolver, adequação de estratégias e recursos a estilos e ritmos diferentes de aprendizagem e de trabalho. Deste modo, deve ajustar os conteúdos aos diferentes níveis dos alunos para conseguir melhores resultados escolares.

Na perspetiva de Freinet, devia dar-se aos alunos oportunidades diversificadas de se exprimirem, onde pudessem partilhar as suas realidades e o seu quotidiano, a fim de se reorganizar os contextos para que se aproximassem dos seus interesses (Nunes, 2002). Surge nesta necessidade práticas de pedagogia diferenciada (em Portugal chamadas de

diferenciação pedagógica) (Perrenaud, 2000), que remetem para esta urgência em dar atenção às necessidades de aprendizagem de uma criança ou de um grupo de crianças, num contexto pedagógico, tendo em conta os seus níveis de interesse e receptividade. Estas deverão, assim, assentar em atividades adequadas, flexibilização espaço-temporal do grupo de trabalho onde se encontram, e ainda em avaliação diferenciada, assente em princípios formativos, reflexivos e de reajuste constante (Tomlinson & Allan, 2002). Mas, muitas vezes por má interpretação destas perspetivas, ou por intenções de aplicação extrema destes atos pedagógicos, Perrenaud (2000, p. 46) fala ainda de uma confusão comum que muitos docentes têm, e em que se considera que a diferenciação deve assentar em “dar tantas aulas particulares quantos alunos houver” .

As decisões tomadas ao nível de sala de aula, como sendo as integrantes nos processos de planificação, interdisciplinaridade, avaliação e diferenciação pedagógica, não podem então ser tomadas levianamente dado que poderão afetar o normal desenvolvimento da sala de aula e levantar problemas de disciplina, no entanto,

“os professores que planificam tarefas e actividades adequadas à sala de aula, que tomam decisões sensatas à cerca da atribuição do tempo e do espaço e que têm um reportório suficiente de estratégias de instrução construirão um ambiente de aprendizagem que minimiza os problemas de gestão e de disciplina” (Arends, 1995, p. 186).

É certa a ideia genérica de que sem um definido grau de disciplina não se torna possível alcançar os objetivos que são propostos como metas regulamentadas, sabe-se, no entanto que estes estão sujeitos a interpretações políticas e ideológicas que, de uma forma ou de outra, são comuns a todas as sociedades. A disciplina está, então, definida como comportamentos que vão ao encontro da linha orientadora de uma aula, sendo que a indisciplina se apresenta como o oposto, constituindo uma “quebra das ações de gestão que o professor implementou previamente” (Espelage & Lopes, 2013, p. 42).

Contextualizando as situações acima referidas, compreende-se simultaneamente os comportamentos que muitas crianças apresentam em

salas de aula ou em situações de aprendizagem. Uma criança de cariz agressivo e violento “provém muitas vezes de uma família em que os próprios pais eram violentos (...) [considerando-se] que a criança integrou a violência como modo de defesa contra o outro” (Olivier, 2002, p. 18) isto porque “a educação familiar funciona pela via do exemplo” (Savater, O Valor de Educar, 2012, p. 57).

Segundo Lima (2002, p. 123) “os pais, independentemente da sua profissão e da sua condição de classe e género, são, antes de mais, educadores” e tanto eles como os professores querem o bem das crianças. Desta forma a cooperação entre estes atores do processo educativo das crianças, pode tanto levar a progressos e a complementaridade como a tensão e falta de colaboração. No entanto, esta relação deverá ser democratizada a fim de democratizar de igual forma a escola. Neste contexto, a cooperação é decisiva para o desenvolvimento da criança dado que, segundo Pinto (1994, p. 47) “a formação básica resulta do entrosamento entre educação familiar e educação escolar, entre a experiência que a criança e o adolescente vai fazendo na família e na escola e entre a família e a escola”.

Segundo a teoria ecológica de Bronfenbrenner, o desenvolvimento da criança, ao nível do microsistema, resulta da interação de todos os ambientes ecológicos onde esta está inserida; ao nível mesossistema estão a família nuclear, a escola ou jardim-de-infância os amigos próximos; ao nível do exossistema, estão a família alargada, os amigos da família, a comunidade onde mora; e ao nível do macrossistema estão a sociedade, culturas, subculturas, classe social (Bjorklund & Blasi, 2012).

Numa sociedade crescentemente mestiça e intercultural, a convivência de culturas em pé de igualdade é um requisito necessário para evitar (...) os processos de segregação, isolamento e assimilação das minorias étnicas e culturais por parte da cultura dominante e para que surjam as diferentes vozes excluídas. (Sebarroja, 2001, p. 67)

Esta é uma circunstância global, que tanto pode ser exterior à escola (numa escola socioculturalmente homogénea) como pode fazer parte integrante dela (numa escola socioculturalmente heterogénea), à qual os

professores terão de se adaptar e educar os alunos para que também eles saibam lidar com ela. Isto porque as diferenças culturais tanto influenciam a vida social dos alunos fora da escola como no modo em como os professores e alunos se relacionam (Espelage & Lopes, 2013). Desta forma, não basta sensibilizar, reconhecer e compreender a existência de outras culturas mas também é necessário uma ação prática para que estas aprendizagens se tornem significativas para as crianças (Arends, 1995).

Esta situação levanta a questão do conceito de aprendizagem significativa.

A teoria da aprendizagem significativa, uma teoria psicológica sobre a aprendizagem do Homem, remete para os mecanismos de aquisição de conhecimentos e aprendizagem. Importa referir que a aprendizagem significativa assenta em algumas ideias que ajudam a clarificar o conceito: parte do que a criança já sabe para construir por cima destes novos conhecimentos, deve adiantar-se sempre mais um pouco ao desenvolvimento cognitivo atual da criança; a criança deve estar motivada para conseguir uma boa aprendizagem; a relação entre ensino e aprendizagem não é linear causal; cada indivíduo aprende consoante o que sabe, o que pensa e o que é e é bastante influenciada por fatores sociais (Valadares & Moreira, 2009).

Todos os referentes até agora tratados assentam em processos inerentes à perspetiva construtivista da aprendizagem.

Simão (2005) considera que nesta perspetiva o aprendente tem um papel decisivo na construção do seu conhecimento, e pela sua presença na tomada de decisões, cumprimento de tarefas, reflexão e avaliação.

A abordagem socioconstrutivista considera, por sua vez, que o conhecimento provém da prática social e que este se enquadra num paradigma histórico e cultural. Nesta abordagem, o professor, como membro da sociedade, ajuda as crianças a atingir níveis de desempenho em determinadas atividades que sozinhas lhes seria difícil ou até mesmo impossível atingir (Vasconcelos, 1997). Vasconcelos (1997) enquadra ainda este papel do professor no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vygotsky e cita-o na definição deste conceito que se traduz na “distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de

desenvolvimento potencial” atingindo a resolução do problema sob a orientação do professor ou com a colaboração de par mais capaz (p.35).

#### 1.4 As Tecnologias de Informação e Comunicação no Contexto de 1.º CEB

“Integrar e dominar as novas tecnologias de informação exigem uma relação mais interativa entre professores e alunos para poder trocar e compartilhar de maneira mais fluida e permanente o acesso, a seleção e a crítica do conhecimento [e isso requer] mais orientação e acompanhamento do que nunca para otimizar as possibilidades que oferecem e motivação, descobrimento, investigação, criatividade, entre outras, e para poder discriminar o essencial do acidental” (Sebarroja, 2001, p. 62).

Na sociedade que privilegia as TIC, como modo de veiculação da informação entre pessoas e instituições, a integração das crianças nas sociedades atuais passa por compreender o papel fulcral da escola em lhes proporcionar experiências que lhes permitam desenvolver competências para responderem a esses desafios. Flores, Peres & Escola (2009) alertam para o facto de que o processo de ensino-aprendizagem de uma geração multimédia é diferente do processo de ensino-aprendizagem de uma geração onde a multimédia ainda não imperava na sociedade e na escola. Acrescentam que a inovação e recriação das práticas são atos favoráveis a um contexto de mudança, atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de ver a educação. Todavia, Flores, Escola & Peres (2013), Pelgrum (2009), Blamire (2009), Costa (2008), mostram que a inclusão de práticas inovadoras ou renovadas ainda não representam um novo paradigma de modelo pedagógico, mas são adaptações aos vários modos de ensinar, revelando-se a falta de formação dos professores, a nível nacional e internacional, o primeiro obstáculo à recriação das mesmas. Assim, parece ser importante uma reflexão na formação inicial sobre esta temática, acompanhada de uma formação dos

futuros professores no sentido da atualização das práticas pedagógicas, pois como referem Flores, Peres & Escola (2009) as tecnologias produzem resultados positivos quando devidamente selecionadas e aplicadas sendo que que talento, criação de valor e atividade artística são palavras-chave para a inovação e desenvolvem-se com formação.

É contudo necessário salientar a importância que a escola, em cooperação com a comunidade educativa, tem em simultaneamente lhes colocar estratégias de defesa contra os perigos emergentes dos processos de Comunicação em rede (Silva, et al., 2008). Os recursos informativos têm efeitos positivos na aprendizagem, mas exigem um conhecimento acrescido sobre a segurança de utilização em menores, sobretudo porque as TIC interligam gerações, povos e culturas. Neste contexto, exige uma atenção especial do professor e pais sobretudo se houver permissão de uso das redes sociais.

As TIC revelam-se, ainda, instrumentos muito úteis de registo, contudo, todo o sistema de registo de tipo tecnológico volta a exigir, consecutivamente, um processo de observação/avaliação do mesmo (Machado, Alves, & Gonçalves, 2011, p. 31). Porém, “o computador não é responsável pela mudança educativa nem pela renovação das práticas docentes” (Silva, et al., 2008, p. 108). Esta ideia é ainda reforçada por Sebarroja (2001, p. 63) que afirma que “não podemos esperar (...) que ao encher as aulas de computadores e outros equipamentos mais sofisticados e aprender as linguagens para manejá-los, se produzirá uma mudança na aprendizagem (Sebarroja, 2001, p. 63). Desta forma, o “progresso da revolução informática, tanto poderá ter efeitos desastrosos (...) como ser canalizada para formas criativas de investigação e reinvenção do ambiente, modos de vida social, da sensibilidade” (Pombo, 2004, p. 58).

No entanto, podem encontrar-se alguns entraves à utilização das TIC em sala de aula. No caso Português existem várias condicionantes, tanto ao nível do equipamento, onde muitas turmas poderão ter dificuldades de acesso aos mesmos, aspetos de manutenção, onde muitas vezes males menores que facilmente poderiam ser reparados têm de esperar meses por técnicos informáticos dos agrupamentos ou das camaras municipais para os virem resolver, outro problema é o da localização, dado que muitos equipamentos são colocados em locais inapropriados, com muita

humidade, e por isso têm um tempo de duração mais curto, sem instalação elétrica adequada, ou então “existem várias salas de aula mas apenas uma tem um computador ligado à internet” (Silva, et al., 2008, p. 109). Acrescenta o autor (ibid, p. 112) que não se deve condicionar a acessibilidade aos equipamentos. Os professores ou agrupamentos deverão repensar a localização destes e gerir de melhor forma os seus recursos, isto porque manter as crianças afastadas destes recursos ou impedir que se envolvam em atividades neste sentido direcionadas, “ seria não reconhecer a evolução do Homem e das Sociedades”. Contudo, Flores, Peres & Escola (2009) resumem os obstáculos em três pontos essenciais: falta de meios técnicos, falta de formação dos professores em TIC e de disponibilidade de tempo. Referem, ainda, problemas de âmbito contextual (equipamento, liderança), mas afirmam que os professores dizem-se abertos a novas experiências” e recordam que algumas das práticas realizadas com TIC só foram possíveis graças ao seu computador pessoal.

De um modo geral, é de ressaltar todos os assuntos acima tratados como elementos que se constituem fundamentais à profissão docente para que se alcance o objetivo final de autonomizar os alunos. Este, de modo diferenciado e potenciador de desenvolvimento de aprendizagens a nível pessoal, social, afetivo e cognitivo, deverá ser desenvolvido tendo em conta a perspetiva holística da criança e do contexto onde se insere. Deste modo, no capítulo seguinte contém uma breve descrição do contexto educativo onde a formanda desenvolveu a sua Prática Pedagógica Supervisionada.

## **CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

Referido no capítulo anterior, defende-se a prática de uma intervenção baseada em fenómenos de observação da perspetiva holística da criança, ou seja, consciente, negociada e adaptada às realidades educativas. Desta forma, o seguinte capítulo completa uma observação geral do ambiente educativo onde a formanda exerceu a sua Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB. Aqui estão descritos e apresentados aspetos de características mais gerais inerentes ao território onde a escola de Santegãos está inserida, uma breve análise ao agrupamento de escolas a que esta pertence e ainda uma breve característica da turma, do espaço educativo e das práticas educativas do Professor Cooperante.

### **2.1 INSTITUIÇÃO – LOCALIZAÇÃO, TERRITÓRIO E LIMITES**

A Escola do 1.º CEB de Santegãos localiza-se na Rua das Escolas Novas, pertencente à freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar.

A cidade de Rio Tinto é composta por duas freguesias, a freguesia com o mesmo nome, Rio Tinto, e a freguesia de Baguim do Monte. A primeira ocupa uma área de 9,5 Km<sup>2</sup> e posiciona-se a este e nordeste da cidade do Porto. Esta freguesia faz fronteira a norte com Águas Santas, a oeste com Pedrouços (ambas do concelho da Maia), a este com Fânzeres, e a sul com Campanhã (concelho do Porto). Encontra-se povoada desde o período Neolítico tal como marca a Citânia de Sanfins e outros monumentos. Ainda nesta zona, pode-se encontrar, mais precisamente na Serra do Valongo, jazidas de ouro ao que se deveu o grande desenvolvimento local da arte da ourivesaria, que tão conhecida é do concelho de Gondomar (s.a).

Rio Tinto é cidade desde 1995, onze anos depois de ter sido elevada a vila. Segundo os Censos de 2011, alberga uma população total de 5071

habitantes na freguesia de Rio Tinto e 14102 habitantes da freguesia de Baguim do Monte (cf. com anexo 2A.I Tabela 1) (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

Na cidade de Rio Tinto é possível encontrar vários edifícios patrimoniais tais como, a Igreja de Santo António de Corim, a Capela de S. Sebastião, a Capela da N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Conceição, a Capela da N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Lapa, a Capela da N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> do Amparo, a Capela Senhor do Calvário, a Capela N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> dos Aflitos da Triana, a Capela de S. Joaquim – Obra ABC, a Capela N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> dos Aflitos de Rebordãos, a Capela N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Ponte, a Estação Ferroviária, a Quinta do Chão Verde, a Quinta dos Perdigões, a Quinta da Campainha, a Quintadas freiras, a Quinta da Obra ABC, a Igreja Matriz de Baguim do Monte, a Capela de Santa Ana, a Capela de Santo Inácio de Loyola, a Quinta do Paço, a Capela de N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> de Fátima e a Capela de Santo António.

Relativamente aos serviços, esta cidade conta com a Junta de Freguesia de Rio Tinto, a Delegação da J.F. de Rio Tinto, o Centro de Saúde, o Centro de Saúde - Extensão da Venda Nova e Extensão de Brás Oleiro, cemitérios n<sup>o</sup> 1 e n<sup>o</sup> 2, o Centro de Convívio da J. F. de Rio Tinto, Segurança Social, Finanças, a Junta de Freguesia de Baguim do Monte, a Unidade de Saúde Familiar de Baguim do Monte, as Piscinas Municipais, o Pavilhão Gimnodesportivo, o Centro Social e Paroquial de Baguim, o Cemitério de Baguim do Monte, a Capela Mortuária, o Lavadouro Público de Portocarro, o Lavadouro Público da Ínsua, as Piscinas de Baguim, os postos CTT do Centro, de Soutelo, da Areosa, Mãos à Obra e de Baguim do Monte, a PSP de Rio Tinto, a PSP – Esquadra de Investigação Criminal, a PSP da Areosa, a PSP Sede de Divisão de Gondomar e o Quartel dos Bombeiros. Existem ainda organizações como a associação folclórica Cantarinhas da Triana, a sede dos Juventos da Triana e a Cooperativa mãos dadas (Junta de Freguesia de Rio Tinto).

Desta cidade ainda fazem parte 29 escolas, centros escolares e Jardins de Infância sendo estes as EB1 de Santegãos, da Boucinha, da Triana, da Boavista, de Cabanas, de S. Caetano 1 e S. Cetano 2, da Ponte, de Vale de Ferreiros, e a EB1 n<sup>o</sup>1 e a EB1 n<sup>o</sup>2, os Jardins de Infância (JI) de S. Caetano, de Areias, da Portelinha 2, da Venda Nova, de Carreiros, de Santegãos, da Boucinha, do Crasto, de Baguim do Monte, do Baixinho e de Entrecancelas. Fazem ainda parte o Centro escolar de Baguim do Monte, o

Centro escolar da Lourinha e o Centro Escolar Venda Nova, a EB2,3 nº1, EB2,3 nº2, a EB2,3 Frei Manuel Santa Inês, e a Escola Secundária.

Esta é atualmente uma zona urbana, com prevalência de atividades económicas do setor terciário (serviços) coexistindo ainda algumas atividades do setor primário (pequenas explorações agrícolas). É considerada uma cidade dormitório.

A EB1 de Santegãos integra o Agrupamento Intermunicipal de Pedrouços (escolas dos concelhos de Gondomar e Maia), sendo a sede deste Agrupamento a EB2,3 de Pedrouços, anteriormente referida, situada na freguesia de Pedrouços, já pertencente ao concelho da Maia.

A EB1 de Santegãos localiza-se a cerca de 2Km da escola sede, a EB2,3 de Pedrouços.

## 2.2 AGRUPAMENTO E PROJETO EDUCATIVO

Do agrupamento de escolas de Pedrouços fazem parte as escolas EB 2,3 de Pedrouços, EB1/JI de Pedrouços, EB1/JI de Enxurreiras, EB1/JI do Paço, EB1/ JI da Giesta, EB1/JI da Parada, EB1 Santegãos (Concelho de Gondomar), EB1/JI da Boucinha (Concelho de Gondomar), EB1 da Triana (Concelho de Gondomar), JI de Carreiros (Concelho de Gondomar) e JI de Santegãos (Concelho de Gondomar).

O diretor do Agrupamento e também o diretor do concelho administrativo é o Dtr. Sérgio Almeida (cf. com anexo 2A.I organograma 1 e 2).

Segundo o Projeto Educativo de Agrupamento, o Agrupamento de Escolas de Pedrouços visa dar respostas aos desafios diários da sua população escolar, indo ao encontro das características das regiões que integra e do tipo de população que compõe a sua comunidade educativa. Esta população caracteriza-se como sendo bastante heterogénea e diversificada no que concerne aos fatores que influenciam o desenvolvimento da criança a todos os níveis.

É de destacar algumas características essenciais da comunidade escolar sendo que a maioria das famílias de origem dos alunos do agrupamento apresentam baixa escolaridade, encontram-se em situação de desemprego, grande parte dos alunos vive apenas com o encarregado de educação, em situação de pais ausentes, devido a emigração, ou por um dos pais estar em instituições prisionais. Estas famílias vivem muito dependentes de subsídios e rendimentos sociais, dado que vivem em “situação de grave carência económica e em risco de exclusão social” (Segurança Social, 2013)

Todos estes problemas originam outros, isto é, “criam problemas ao percurso escolar dos (...) alunos” do Agrupamento (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2012 p.2).

É com estas referências que desde o ano letivo 2006/2007, o Agrupamento trabalha com o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), sendo assim considerado e denominado um agrupamento TEIP.

Este programa é legalmente enquadrado no Despacho Normativo N.º 20/2012 de 3 de Outubro de 2012 que refere que as escolas acedem a este programa “com base na análise dos indicadores de desempenho e características sociais do meio envolvente da escola”.

O Programa TEIP3 tem então como objetivos principais: “Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.” (Ministério da Educação, 2013) O Agrupamento, segundo o seu projeto educativo, visa assim ir ao encontro dos objetivos do programa TEIP3 e responder a quatro grandes problemas presentes no agrupamento, sendo estes o insucesso escolar, a indisciplina, o abandono escolar e proceder à criação de redes de parceiros, seguindo o lema “Promover o sucesso, prevenir a exclusão” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2012 p.2).

## 2.3 ESCOLA – ESPAÇOS, OFERTA EDUCATIVA E MATERIAIS

A maioria dos alunos que concluem o 1º CEB na escola de Santegãos continua o seu percurso escolar na EB2,3 de Pedrouços, escola sede do agrupamento.

A EB1 de Santegãos é frequentada por 75 alunos do 1º Ciclo, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos de idade, distribuídos por 4 turmas – uma turma de primeiro ano com 18 alunos, uma turma de segundo ano, com 17 alunos, uma turma de terceiro ano com 13 alunos e uma turma de quarto ano com 27 alunos. Esta escola conta com 5 professores, 4 dos quais com turma e a Professora Coordenadora responsável pelo plano de acompanhamento pedagógico. Há ainda apoio psicológico por parte de um psicólogo disponibilizado pelo agrupamento, presente na escola quinzenalmente à quinta-feira de tarde.

No presente ano letivo, a oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), da responsabilidade da Câmara Municipal de Gondomar, é de Inglês, Ed. Físico-desportiva, Ed. Musical e Ed. Moral e Religiosa Católica, e o seu horário de funcionamento é das 16:30h às 17:30h. (cf. com anexo 2A.I tabelas 4 e 5)

No agrupamento, os manuais escolares adotados são iguais para cada ano de escolaridade sendo que para o terceiro ano foram a “Grande Aventura MAT3º ano”, “Alfa 3 – Estudo do Meio” e “Alfa 3 – Português”, e para o quarto ano foram “Alfa 4 – Estudo do Meio”, “Pasta Mágica 4 – Matemática” e “Alfa 4 – Português).

A carga letiva de cada turma é de 25 horas letivas (oito horas de português, oito horas de matemática, três horas de estudo do meio, três horas de expressões (Expressão Plástica, Expressão Físico Motora e Expressão Dramática e Educação musical), 2h de apoio ao estudo e ainda uma hora de Oferta Complementar (OC) (No caso da escola de Santegãos, não há programa definido para esta hora pelo que o Professor Titular da turma, do terceiro ano, dedica este momento para a Educação para a Cidadania) (cf. com anexo 2A.I tabela 4)

A maioria dos 75 alunos da EB1 de Santegãos, beneficiam de escalão A e faz a sua refeição de Almoço na escola.

Para os alunos, beneficiários de escalão A é distribuído um pequeno lanche, no intervalo das 10:30h às 11:00h (pão e leite escolar).

No presente ano letivo fizeram-se presentes 4 alunas estagiárias do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, nas turmas de 3º e 4º ano, com um protocolo de colaboração, com a Escola Superior de Educação do IPP.

A escola é composta por dois edifícios. O edifício onde decorrem as aulas é composto por quatro salas de aula, duas salas no rés-do-chão e duas no primeiro piso, dois átrios (um para cada duas salas), uma casa de banho para professores, uma casa de banho para alunas e uma casa de banho para alunos. É de salientar ainda a presença de uma sala de computadores localizada no primeiro piso da ala esquerda da escola, em frente à sala do terceiro ano. Pode-se, no entanto, afirmar que esta sala tem apenas um computador e uma impressora em funcionamento, recuperados pela própria estagiária.

No segundo edifício funcionam a cantina, a cozinha, a sala de arrumos, e a biblioteca que também tem a função de sala de professores. Ainda neste edifício está presente uma pequena copa, com chuveiros e espaço com balcão e um pequeno fogão elétrico, uma outra casa de banho de professores e ainda o cofre da instituição. (cf. com anexo 2A.I tabela 2).

Relativamente ao material didático disponível para utilização de toda a escola, existe, na sala de arrumos, vários equipamentos para utilização nos intervalos e para as atividades de expressão físico motora como arcos, cordas, pinos e bolas. A maioria das bolas no entanto encontra-se parcialmente esvaziada dependendo muitas vezes de bombas de ar que os alunos possam trazer de casa para as voltar a encher.

No piso superior da ala direita do edifício principal, existem ainda armários de material didático sendo que dois são de Matemática, onde se podem encontrar material de *Cuisenaire*, Material Multibásico, balanças, pesos, régua, jogos de dominó, relógio didático, entre outros, um de Estudo do Meio onde se podem encontrar modelos do ciclo da água e do sistema solar bem como uma grande variedade de carimbos dos mais diversos temas e mapas de Portugal e da Europa, e um quarto armário de material didático de Português que contém *posters* e placares de regras gramaticais, carimbos de letras, entre outros.

Na sala de aula existe também material para utilização dos alunos (cf. com anexo 2A.I tabela 3), no entanto este é apenas para utilização da turma que se encontra a ocupar aquela sala. Este material disponível nas alas de aula é independente do material didático disponível a toda a instituição.

É de salientar a extrema importância da utilização destes recursos para o apoio à aprendizagem das crianças, dado que estas, devido às suas características específicas apresentam necessidade de tornar as suas aprendizagens concretas e significativas.

#### 2.4 CARACTERÍSTICAS SOCIOLÓGICAS E PSICOLÓGICAS DA TURMA

Os dados posteriormente apresentados advêm da análise das informações registadas nas fichas de inscrição dos alunos bem como das respostas dos alunos a algumas questões que a estagiária lhes colocou por considerar relevantes para esta análise.

Esta é uma turma de terceiro ano do primeiro Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente a turma era composta por 15 alunos, atualmente já dois dos alunos abandonaram a escola, por motivos que excedem totalmente a responsabilidade do professor e da díade de estagiárias, um por conduta imprópria, outro por ameaças físicas de uma colega da turma

O grupo é então composto por dez crianças de oito anos, duas crianças de nove anos e uma criança de onze anos, cinco do sexo masculino e oito do sexo feminino (cf. com anexo 2A.I tabelas 6 e 7). Nestas crianças apenas duas delas contam já com reprovações, sendo que uma reprovou no 3º ano e outra reprovou já no 2º e 3º anos (cf. com anexo 2A.I tabelas 8 e 9). Ainda, um aluno, apesar de inscrito no quarto ano de escolaridade, integrava e frequentava a turma de terceiro ano, e realiza, de igual modo, as provas de avaliação de terceiro ano.

É uma turma composta maioritariamente por crianças provenientes de famílias de nível socioeconómico muito baixo, destruturadas, onde sete vivem sem a entidade paternal, algumas delas habitam no bairro social

junto à escola, e apenas uma tem como encarregado de educação o Pai (cf. com anexo 2A.I tabelas 10, 13 e 14). Apenas quatro crianças não têm escalão, dadas as situações económicas das famílias, uma não almoça frequentemente na escola, e apenas uma das crianças não participa nas atividades de enriquecimento curricular (cf. com anexo 2A.I tabelas 15 e 16). Esta turma é um espelho de toda a população de alunos que frequentam a escola e enquadra-se na estrutura típica de famílias já descritas no Projeto Educativo TEIP3 do Agrupamento.

Postas estas características sociológicas do grupo, podem-se aferir algumas características psicológicas inerentes a esta turma. Desde a primeira semana, referida como a semana de observação não participada, foi possível detetar vários problemas, na turma, que poderiam gravemente pôr em causa tanto um saudável desenvolvimento de cada criança da turma, como, muitas vezes a integridade física dos mesmos, sendo estes: a indisciplina, a violência entre alguns elementos da turma, desrespeito pelo professor, e conseqüentemente a desmotivação. Também uma baixa autoestima foi detetada pela estagiária, o que levava a que as crianças não conseguissem fazer qualquer exercício sozinhas e que, grande parte das vezes, esperassem que este fosse primeiro resolvido no quadro passando apenas depois, para o caderno diário. Conseqüentemente apresentam-se com um nível de progressão lento, com dificuldades em aceitar regras e/ou críticas, tal como indicavam as observações do Professor Titular da turma no Projeto Curricular de Turma registadas sobre cada uma das crianças.

Confrontando com o anexo 2A.I tabela 11, existe uma criança com necessidades educativas especiais, por diagnóstico de paralisia cerebral. Esta criança especificamente apresenta apenas dificuldades de desenvolvimento motor tanto a nível de motricidade fina como de motricidade global.

Quanto ao plano de acompanhamento pedagógico, mais de 50% da turma usufrui deste recurso (cf. com anexo 2A.I tabela 12), estando ainda registado que foi proposto o aluno F para o plano de acompanhamento pedagógico, no entanto a Encarregada de Educação não aceita essa proposta.

### **CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

O terceiro capítulo, do presente relatório, pretende apresentar uma descrição e análise reflexivas das atividades desenvolvidas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada da Formanda em contexto de 1ºCEB. Ainda se apresentam algumas considerações sobre as atividades e práticas e possíveis propostas de alteração e transformação. Ao longo destas é colocado em análise o desenvolvimento das competências profissionais inerentes à construção de um perfil de profissional de educação como membro da sociedade e de dever cívico e moral.

Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, entende-se que uma prática pedagógica supervisionada deve constituir-se como um “momento privilegiado, e insubstituível” na formação profissional de professores, onde é essencial a mobilização e desenvolvimento de aprendizagens, capacidades, competências e atitudes nas diversas áreas de formação prévia do formando a fim de serem produzidas, em contexto real, “práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Ibidem).

Assim, o primeiro momento de prática pedagógica supervisionada, decorrente do estágio em educação pré-escolar, constituiu-se como um momento de identificação com a profissão de educadora de infância e onde a mestranda iniciou a construção do seu perfil profissional e da sua identidade enquanto profissional da educação, tal como se pode comprovar através da leitura do relatório de estágio relativo ao percurso desenvolvido no âmbito do Pré-Escolar (cf. Anexo A1).

Neste sentido, o seguinte capítulo assenta nos pressupostos teórico-concetuais sobre os quais se desenvolveram as ações da prática aqui tratada, explanados no Capítulo 1, sobre as características da instituição

educativa, e mais especificamente sobre as características da turma e dos indivíduos intervenientes no processo educativo, no percurso académico-profissional realizado no estágio de prática profissional do 1º CEB e nos pressupostos do perfil do professor já explanados no capítulo 1 assentes no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. Assim este emerge da necessidade de descrever e analisar crítica e reflexivamente a prática educativa salientando a sua característica precedente de uma prática reflexiva constante e basilar de todo o processo, seguindo uma postura de reflexão-ação e de investigação educativa que tem como principal objetivo a investigação e o melhoramento das práticas. Neste seguimento, estarão presentes exemplos de estratégias utilizadas para a investigação, reflexão, planificação e ação, dificuldades, obstáculos e indagações que se configuravam inerentes à prática.

Assumindo esta postura de investigação-ação que corroborou toda a ação, a mestranda tomou imediatamente consciência da sua pertinência dado que, segundo Estrela (1994), é através desta que é dado ao docente a capacidade de recolha e organização de informação, obedecendo a determinados critérios a fim de se adaptar e adaptar a sua ação ao contexto onde está inserido. Esta ideia é ainda confirmada por McNiff & Whitehead (2011, p. 7) quando afirmam que “a investigação-ação é um tipo de investigação que permite que os profissionais que a utilizam em qualquer tipo de trabalho e percurso de vida possam investigar e avaliar o seu trabalho”<sup>1</sup> no sentido de o melhorar e transformar. Esta surgiu antes mesmo do contacto direto com a instituição, isto porque aquando da atribuição dos locais de estágio a estagiária não tinha quaisquer referências revelou-se necessário uma pesquisa prévia do mesmo, procurando saber a que agrupamento pertencia, recolher alguns documentos essenciais ao trabalho na escola, como o Plano Anual de Atividades e o Projeto de Agrupamento. Apesar de àquela data estes ainda não se encontrarem

---

<sup>1</sup>Traduzido do original: “Action Research is a form of enquiry that enables practitioners in every job and walk of life to investigate and evaluate their work”

disponíveis, a estagiária pode conhecer um pouco do ambiente educativo onde a escola de Santegãos se inseria. Desta forma, a observação primeira da instituição fora já realizada com alguns conhecimentos, o que facilitou a aquisição através da observação direta, dos novos, tornando-se assim mais significativos e facilitando o posterior processo de reflexão.

A adoção da metodologia de investigação-ação corroborou a ação da formanda na melhoria das estratégias utilizadas e, consecutivamente, das aprendizagens das crianças. Melhorou, ainda, significativamente o seu saber profissional à medida que se consciencializou do perfil duplo que a presente formação requer.

A par deste perfil investigativo, a observação sagrou-se basilar a esta prática sendo igualmente de carácter contínuo e sistemático.

De uma prática investigativa e através da observação do contexto e reflexão sobre a mesma, a estudante conseguiu revelar a sua intencionalidade educativa na ação, pois era intencionalmente para a ação que esta era perspectivada. Seguindo o defendido por Estrela (1994), a professora em formação assumiu assim um perfil de observação participante dado que a formanda participou ativamente no dia-a-dia da turma, num processo de observação sistemático, onde se procurava a compreensão da coerência entre o processo e os resultados obtidos. Esta era realizada de forma contínua e naturalista, incidindo sobre meio natural das crianças, tanto na sala como no recreio. Com isto era pretendido olhar não só para os resultados e atitudes das crianças que poderiam ou não justificar a sua melhor aprendizagem, mas conhecer também o modo como se relacionavam com os outros para melhor traçar estratégias de ligação afetiva. Isto possibilitava, ainda, compreender o que para elas seriam aprendizagens significativas, e por sua vez mais interessantes e proveitosas.

Na teoria de Ausubel, citado por Machado (2011, p.56), a aprendizagem significativa é o “processo pelo qual uma informação nova se relaciona com um conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, o seu conhecimento prévio”. No entanto, quando esta parte de uma interação pequena ou quase nula com os conceitos já adquiridos pela criança, o mesmo autor chama-a de aprendizagem mecânica. Este acrescenta ainda que a aprendizagem mecânica, no entanto, pode posteriormente tornar-se significativa. Por conseguinte, torna-se necessário uma observação direcionada às

características específicas da turma. Esta observação realizava-se sob vista armada e desarmada dado que a estagiária estava munida de grelhas de observação, mas as suas limitações foram rapidamente notadas e outras observações que se revelaram importantes foram registadas nas notas de campo, após a observação.

É de salientar que estas observações foram dirigidas tanto em observações grupais, de turma ou de trabalhos de grupo, como individuais, ressaltando a importância do indivíduo na composição e no proveitoso funcionamento da aula.

Numa primeira fase, devido à escassa experiência que a estagiária tinha no âmbito do 1.º CEB, foi-lhe necessário observar todos os comportamentos do professor cooperante, as suas opções educativas, as suas estratégias de ação e de gestão de grupo, bem como as respostas da turma perante a sua ação prática. Foi tido em conta que estas se encontravam ainda no início do ano letivo pelo que era observável que ainda mantinham um ritmo lento de trabalho, ainda se encontravam em revisões de conteúdos do ano letivo anterior. Muitas delas ainda não possuíam o material escolar necessário, como por exemplo os manuais escolares, pelo que tinham de acompanhar a aula através do manual digital fornecido ao professor pela editora. No entanto, uma observação desprovida de algo que a sustente não era favorável à ação da mestranda. Neste sentido, esta utilizou diferentes estratégias de observação ao longo de todo o percurso, tanto previamente preparadas a fim de sustentarem uma observação inicial orientada, como outras que foram surgindo e demonstrando-se necessárias ao longo do processo da PPS.

De acordo com os objetivos da observação anteriormente explanados, foi construído um guião de observação que contemplou vários campos de observação. Estes incidiram em diferentes campos gerais, como sendo Observação da Instituição, Observação da Turma e Observação do Professor cooperante, relação entre crianças e adultos. (Cf. Anexo 2A.I Grelhas 1,2,3, 4 e 5).

Desta forma, a observação foi armada e provida de objetivos específicos que auxiliava a formanda a conduzir uma observação mais direta e indo ao encontro do que seria necessário para o desenvolvimento da ação naquele contexto. Assim, a observação armada potenciou que a mestranda se

concentrasse mais na sua função, e permitiu-lhe que não se perdesse com toda a informação que é simultaneamente transmitida (cf. Anexo 2B.V.1)

No que tocou à observação do espaço físico da sala, foi possível ver claramente alguns sinais de mudança de uma sala de aula de ensino tradicional para uma sala de aula mais modernizada. O quadro de ardósia encontrava-se no fundo da sala e fora substituído por um quadro interativo e o estrado, anteriormente utilizado para elevar o professor a um nível mais alto perante os alunos, estava já retirado e colocado igualmente no fundo da sala. No entanto, o quadro interativo não estava no seu funcionamento pleno, isto é, não se encontrava com a sua valência interativa, a internet não se encontrava ainda conectada para a instituição. Importa ainda referir que não havia sinais de que as produções das crianças fossem expostas, nem divulgadas na restante instituição.

Os momentos de observação aberta, durante as primeiras semanas permitiram identificar e diagnosticar vários problemas e potencialidades da turma que influenciariam as ações posteriormente tomadas e vice-versa. Muito especificamente salienta-se a falta de motivação dos alunos para as atividades desenvolvidas na sala de aula, incluindo aspetos que frequentemente desviavam a atenção das crianças para fora do tratado na aula. A formanda pode assim identificar o tipo de atividades consideradas favoráveis à motivação dos alunos do grupo. Neste sentido, posteriormente tratado com mais pormenor, a formanda compreendeu a importância da negociação e definição de regras de conduta antes de se iniciarem as atividades.

Estes momentos de observação aberta durante as primeiras semanas permitiram ainda um conhecimento mais aprofundado de cada aluno: a formanda sentava-se junto de cada criança, alternando nas diferentes aulas, a fim de poder observar mais pormenorizadamente alguns traços da sua personalidade, das suas capacidades e limitações no domínio dos conhecimentos necessários para o início do terceiro ano do 1º CEB. Mais ainda, estes momentos possibilitaram a análise de métodos de organização das suas mesas de trabalho, dos seus cadernos diários e ainda alguns hábitos gerais da turma já inerentes à historicidade e identidade da própria turma.

Foi observável ainda que as crianças eram frequentemente mudadas de lugar, tanto porque se distraíam mutuamente, como pelo facto de as crianças mais agressivas terem de estar em pontos opostos da sala. Ainda decorria uma situação em que, por alguma falta de cuidados de higiene de uma das crianças, as outras se recusavam a ficar perto desta, não deixando até que a aula decorresse se estas se sentissem incomodadas, tecendo comentários cruéis para a colega.

A partir daqui foi possível compreender a razão pela qual os alunos eram frequentemente mudados de lugar na tentativa de que não se distraíssem tanto. No entanto, na consideração da formanda, não eram apenas os locais onde as crianças se sentavam que fariam diferença na sua motivação, mas sim as estratégias utilizadas, o que será desenvolvido posteriormente. De igual forma, Arends (1995, p.88) afirma que “embora a colocação das carteiras, (...) e alunos pareça influenciar (...) atitudes e (...) comportamentos, ainda nenhum estudo demonstrou uma relação entre a disposição das carteiras (...) e o rendimento dos alunos”.

As atitudes e comportamentos apresentados inicialmente, pelos alunos da turma, onde a estagiária se encontrava a exercer a sua prática pedagógica supervisionada, ocuparam, portanto, grande parte do tempo de reflexão dedicado diariamente ao estágio pedagógico.

A estagiária revelou a necessidade de participar ainda, em alguns momentos, no recreio das crianças de modo a compreender os relacionamentos entre pares e entender muitas das atitudes que estes transpunham para a sala de aula.

Algumas reuniões de agrupamento ajudaram também a entender a posição da escola de Santegãos face ao agrupamento onde se encontra inserida e, desta forma, a perceber algumas atitudes do agrupamento perante a escola, tais como: a indisponibilização de internet na escola face a todas as outras que usufruíam da mesma; a demorada, e (durante o tempo de estágio), não resolvida questão da impossibilidade de fotocopiar na escola.

A observação e reflexão incidida sobre o contexto de estágio, levou a concluir quais os campos mais deficitários e requerentes de maior intervenção pela estagiária, conferindo estratégias e proporcionando recursos enriquecedores, adequados e apelativos a fim de proporcionar uma

prática ajustada às necessidades, interesses dos alunos e da instituição intervindo, transformando e melhorando os aspetos que se revelaram de maior debilidade no início da prática. Esta, no entanto, não podia dispensar o carácter reflexivo, indagador, crítico e questionador da formanda, pois toda a recolha de dados deve ser interpretada para que se torne significativa e útil.

Dado o seu carácter ininterrupto e exigente, a observação é uma prática que proporcionou uma grande mais-valia no percurso da estagiária. No entanto, dado o facto de no decorrer das aulas a estagiária não poder constantemente registar as suas observações em suporte escrito, estas eram fotografadas (cf. Anexo 2B.V). Paralelamente a mestranda registava algumas palavras-chave referentes a momentos mais significativos do dia que seriam pistas para posterior desenvolvimento de atividades e para a construção das narrativas individuais (Cf. Anexo 2A.III)

Estas observações, de cariz mais aberto, eram, por sua vez, completadas pelas observações da colega formanda dado que, a pedido da estagiária, se abria um espaço no final de todos os dias, em contexto informal, para discutir observações e pontos de vista diferentes.

É de ressaltar a importância e o carácter enriquecedor do trabalho colaborativo estabelecido com o professor cooperante que, conhecendo mais a fundo a historicidade da turma e de cada criança, conseguia esclarecer muitas das questões e constrangimentos que iam surgindo. É de salientar a grande contribuição que se revelou o trabalho em diáde de estágio. Esta colaboração permitiu à mestranda confrontar diariamente as suas observações com o seu par pedagógico e receber *feedbacks* mais imediatos e totalmente enquadrados nas situações vividas. Neste sentido a formanda investiu nesses *feedbacks* ao longo de toda a prática.

O facto de haverem três adultos na sala, abria muito espaço para que as crianças tentassem muitas vezes contornar as regras, fazendo, por exemplo, a mesma questão aos três adultos individualmente, ou quando se tratava de uma resposta a um exercício que não compreendiam, quando um dos adultos não dava a resposta, tentavam que um segundo lha desse.

A estagiária tinha, assim, necessidade de manter constante troca de ideias com o professor cooperante, tanto sobre a sua ação como sobre as reações das crianças a certas situações. Esta partilha e confronto de ideias

permitia que as reflexões diárias fossem mais enriquecedoras, contendo as diferentes opiniões, e a que a estagiária chegasse mais facilmente às razões e às respostas às indagações que ia colocando como ponto essencial da prática e como impulsionador de alterações de metodologias e práticas.

Como momento fundamental deste trabalho colaborativo, foi construída a narrativa colaborativa, cujos intervenientes foram as mestrandas e o professor cooperante. Neste instrumento, foi aberto um espaço para reflexão sobre diferentes aspetos relacionados com a dinâmica da turma, entraves, desenvolvimentos já denotados e reflexão sobre estratégias utilizadas (Cf. Anexo 2A.V).

Este partilhar de evidências observadas e de confronto com diferentes opiniões permitiu traçar um percurso de trabalho mais rico e significativo para os alunos e a focalização da observação para aspetos que anteriormente não considerava relevantes, mas que contribuíam para a construção das planificações semanais.

Em resposta às primeiras observações relativas às problemáticas mais significativas da turma, a estagiária deparou-se com a necessidade de criar um ambiente estimulante, motivador, desafiante, mas simultaneamente confortável e seguro para os seus alunos a fim de que não sentissem frustração se a tarefa se revelasse demasiado difícil. Neste sentido, era sustentada a visão construtivista e socioconstrutivista como forma de proporcionar também às crianças o poder de decisão sobre a construção do seu percurso educativo, tal como se pode ler na primeira narrativa individual da mestranda:

Assim, a estagiária considerou essencial perceber quais as estratégias que melhor funcionariam para que a turma aderisse mais à aula, a sua motivação aumentasse e consequentemente, que o seu comportamento e o cumprimento das regras propostas pela escola melhorasse consideravelmente. As primeiras ações da estagiária, em linha de experimentação, foram então direcionadas para proporcionar bem-estar na sala de aula e proporcionar atividades motivadoras e dinâmicas onde os conteúdos fossem lecionados de forma contínua, construindo ligações interdisciplinares entre os conteúdos, tradicionalmente divididos em períodos letivos.

Possibilitada por um *feedback* positivo dos alunos, a estagiária experimentou que as crianças poderiam ser ainda construtoras do seu próprio conhecimento utilizando conhecimentos prévios das crianças para planificar ações futuras que integrassem e valorizassem o que a criança já sabe, tornando os conteúdos significativos para a criança. (Narrativa individual Cf. Anexo 2A.III)

Neste sentido, as primeiras atividades construídas em díade de formação e que ocorreram na terceira semana de intervenção, surgiram da necessidade de dar resposta a estas primeiras observações, sendo que as formandas pretenderam criar um clima motivador e significativo para as crianças e que construísse uma ponte de confiança para o início da lecionação das aulas pelas formandas.

Tal com o foi referido, e segundo Arends (1995, p.272), o professor deve “descobrir formas de ligar as novas matérias ao conhecimento e às estruturas cognitivas anteriores dos estudantes e preparar o pensamento deles de modo a que possam receber a nova informação” tendo em conta que estas novas aprendizagens só podem emergir se forem relacionadas com as estruturas cognitivas já existentes.

Assim se afirma que, à semelhança da evolução da capacidade de observação, a mestranda evoluiu também na capacidade de refletir sobre, na e para a ação, mais concretamente, a planificar a sua ação, justificada pelo conhecimento crescente relativo ao grupo de crianças.

A observação incidiu ainda sobre a análise dos documentos orientadores da instituição, já tratado no capítulo anterior, requerendo maior atenção tanto sobre o plano anual de atividades como sobre a planificação semanal já proposta. Um dos aspetos primeiramente observados no contexto foi a segregação dos conteúdos que comumente apenas se conciliavam quando o seguimento dos manuais escolares coincidia. Neste sentido, a estagiária considerou a dimensão da interdisciplinaridade desde o início da sua ação.

No DL n.º 139/2012 de 5 de julho está previsto que deverão ser despendidas no mínimo 7 horas para o português, 7 horas para a matemática e as restantes horas, de modo a perfazer as 25 horas semanais, distribuídas para estudo do meio e para as expressões artísticas e física e motora e componentes não curriculares, caracterizadas deste modo pelo

mesmo decreto as áreas de educação para a cidadania, apoio ao estudo e área de projeto. Pela forma como o horário escolar da instituição regulava a distribuição das áreas disciplinares tornava-se difícil a gestão das planificações e a atribuição às atividades desta dimensão pluralista. Posto isto, a formanda optou pela organização dos conteúdos em unidades didáticas. As unidades didáticas permitiam respeitar, dentro do possível, o horário pré-estabelecido e, ainda, relacionar os conteúdos e áreas para um propósito ou tema comuns.

A planificação fora já uma dimensão trabalhada pela mestranda no contexto de estágio anterior, PPS em EPE. Ainda assim, a mestranda sentiu algumas dificuldades, neste momento crucial da sua ação, dado que a planificação semanal que a formanda construía não era um instrumento de utilização exclusivamente próprio.

Partindo da ideia de Vilar (1998, p.22), quando afirma que “numa planificação há duas ideias subjacentes” sendo a primeira uma ideia cognitiva, “segundo a qual a planificação é uma actividade mental interna do professor”, e a segunda uma “ideia mais “externa”, que reflecte os passos concretos que são dados durante o desenvolvimento da própria planificação” a mestranda assume a dificuldade de articular estas ideias, sendo que, tinha alguma dificuldade em expressar as suas intenções de modo a que estas se pudessem enquadrar com a formatação da tabela proposta bem como com os parâmetros que esta exigia (Cf. Anexo 2A.IV).

A mestranda considera, no entanto, que esta deveria ser construída de modo a ser compreendida por todos os que potencialmente necessitariam de a ler pelo que sublinha e ressalva o seu trabalho e dedicação no sentido de as tornar mais próprias e mais facilmente lidas e interpretadas por todos. Importa ainda referir que estas se revelaram um recurso essencial na prática da formanda, sendo que esta recorria diversas vezes a estas tabelas para se recordar do que tinha planificado para a turma, bem como as estratégias e tempos previstos. Esta necessidade é visível na generalidade dos “professores principiantes”, dado que um plano detalhado, que esquematize os conteúdos, as estratégias, os recursos e os passos a dar, funciona como guia à sua ação (Arends, 1995).

Numa primeira fase de intervenção e planificação, a formanda realizou uma planificação com o par pedagógico (Cf. Anexo 2A.IV.1), de seguida uma

atividade de forma individual (Cf. Anexo 2A.IV.2), posteriormente planejou já um dia letivo por sua conta, e por último, pôde contar já com a planificação de uma semana letiva. Este processo gradual de intervenção ativa na ação educativa da turma permitiu à mestranda conhecer melhor os alunos e dedicar mais tempo à reflexão sobre a sua ação.

A observação permitiu também refletir sobre estratégias de diferenciação pedagógica a ter em conta na prática. Matos e Serrazina (1996, p.150) destacam que “o professor precisa considerar (...) os diferentes ritmos de trabalho dos diversos grupos, que pode ser muito variável”. Assim, numa última fase de planificação, onde a formanda teria de construir as suas planificações para três dias letivos, de forma individual, esta possuía já um maior conhecimento das capacidades e limitações da turma, pelo que podia ter em conta os seus conhecimentos prévios, os diferentes ritmos de aprendizagem, e as diversas motivações que neles se destacavam. Neste percurso a mestranda teve em consideração as palavras dos autores supracitados e desenvolveu a construção das suas práticas no sentido de “atingir padrões de clareza e rigor direcionados com os níveis de experiência que tal audiência já possui” (Matos & Serrazina 1996, p. 157), ou seja, adequar as suas estratégias à turma com a qual desenvolvia a sua prática pedagógica supervisionada.

O professor cooperante deixou, no entanto, à consideração da estagiária a gestão da sua planificação embora limitada à planificação mensal, organizada pela equipa pedagógica do agrupamento de escolas. Isto incluía os conteúdos a lecionar, a liberdade para reorganizar o horário pré-definido.

Esta revelou-se uma grande responsabilidade para a professora em formação dado que durante estes três dias detinha por completo toda a orientação da turma em todos os aspetos, procurando essencialmente dar continuidade ao anteriormente trabalhado de modo a que as crianças não sentissem grandes discrepâncias entre as metodologias de trabalho dos três diferentes professores. Nesta fase, a mestranda sentia grandes constrangimentos face a estas tentativas de harmonizar o ambiente de trabalho, dado que esta não era uma preocupação geral e que, por vezes, se refletia nas constantes tentativas das crianças de contornarem as regras perguntando muitas vezes aos três professores a mesma coisa a fim de

encontrarem incongruências. Face a isto, a mestranda tentava sempre coincidir as suas ações com as regras da instituição e da sala de aula já esclarecidas pelo professor cooperante, e, quando alguma exceção era colocada em prática, esta era esclarecida e discutida com toda a turma de forma democrática.

Apesar deste esforço por equilibrar as suas metodologias de trabalho e as suas considerações face às da instituição, esta foi colocada à vontade por parte do professor cooperante para agir como desejasse. Porém, tendo em conta as características psicológicas da turma em questão, a mestranda considerava essencial manter, dentro do possível, uma coerência de regras e proporcionar a estabilidade emocional que aquele grupo de crianças necessitava.

É importante referir as quatro premissas a ter em conta na concretização da planificação, sendo que esta deve assentar nas observações anteriormente realizadas remetentes para as necessidades e interesses das crianças, para as estratégias, recursos e instrumentos de avaliação mais favoráveis a utilizar.

A gestão do tempo das intervenções foi também um fator onde a mestranda revelou bastante evolução. Inicialmente, a estagiária era demasiado ambiciosa e planeava várias atividades para uma sessão. Contudo, no decorrer das intervenções percebeu-se que a turma não conseguia acompanhar a dinâmica e que necessitava de bastante tempo para a realização de cada atividade. Assim, a formanda apercebeu-se da relevância da consolidação dos conhecimentos, da abordagem de conceitos que iriam ser tratados posteriormente e da recuperação de conceitos anteriormente tratados para complementar o conteúdo que se encontrava a ser lecionado.

Algumas regras da escola, definidas aquando de uma reunião de professores da instituição, foram seriamente tidas em conta ao longo de todo o percurso da formanda. Duas delas foram a hora de entrada para a sala de aula e a hora de saída.

As crianças teriam de entrar na sala de aula com o professor cooperante ou estagiária na hora devida e sair igualmente na hora devida para que os pais não ficassem demasiado tempo à espera no exterior da escola, isto porque “a importância das rotinas está claramente demonstrada pois

constituem momentos estruturantes das atividades e dos comportamentos dos alunos” (Ferreira & Santos, 2007, p.43). Assim, a organização dos tempos letivos exigia um maior trabalho e empenho por parte da estagiária, onde esta teria de prever o tempo que demoraria cada atividade. Este aspeto exigiu igualmente um conhecimento aprofundado da turma sendo que a estagiária deveria prever com maior precisão em que momentos, ou atividades a turma iria ter mais dificuldades, onde seria necessário rever conceitos, exemplificar, ou explicitar procedimentos para a realização das tarefas.

Neste sentido, a planificação foi um momento que se sagrou principal na reflexão sobre o observado, para a preparação das atividades mais adequadas e para a reorganização e transformação da ação e das opções educativas. Sendo que, era nas planificações que estavam descritas as atividades que se pretendiam realizar, algumas questões orientadoras, respetivos domínios, subdomínios, conteúdos e descritores de desenvolvimento, estratégias de avaliação e tempos previstos para cada atividade, estas revelaram-se o ponto central de toda a ação da formanda na medida que era na planificação que se sustentava a prática pedagógica.

Importa referir que o professor cooperante seguia as suas aulas, segundo o proposto nos manuais escolares. Neste sentido, a mestranda procurava manter o mesmo seguimento enquadrando no entanto os conteúdos pretendidos em unidades didáticas, dialogando com o professor cooperante no sentido de concordar com os conteúdos e as estratégias a serem lecionadas na semana de intervenção da formanda. Para isto, eram ainda utilizados os documentos reguladores emanados pelo Ministério da Educação para o 3º ano, sendo estes os programas de Português e Matemática e as Metas Curriculares, a fim de sustentar as suas opções educativas e definir os seus objetivos. As Metas Curriculares, homologadas no Despacho n.º 10874/2012 de 18 de abril constituem-se, no ponto 2, como orientações recomendadas (...) devendo ser respeitadas na execução dos programas em vigor. Considera-se ainda no Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro, que “as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos (...), realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino”.

Os documentos reguladores foram assim utilizados de forma sistemática “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”(Decreto-lei n.º241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo 2, Ponto 1). Contudo, importa referir que, as estratégias utilizadas, apesar de atingirem o mesmo fim, foram diferenciadas consoante o que a formanda considerava que era necessário e adequado à turma e a alguns alunos em particular.

A atividade “Coordenadas, para onde me levam?” (Cf. Anexos 2A.IV.3 e 2A.VIII.1) surgiu da necessidade de dar continuidade ao trabalho em estudo do meio iniciado pelo professor cooperante sobre o conteúdo das coordenadas. A observação deste trabalho prévio levou a que a mestranda se apercebesse de que este conteúdo era demasiado abstrato e longe da realidade das crianças para que elas se sentissem motivadas para o aprender. Valadares e Moreira (2009) referem que, para além de o professor ensinar tendo em conta aquilo que o aluno já sabe, é preciso criar situações de colaboração, cooperação, situações ativas de participação do aluno e de interação pessoal entre o aluno e o professor. Desta forma, a mestranda compreendeu que teria de realizar uma atividade que partisse do quotidiano das crianças, que utilizasse referências que já se encontrem no campo afetivo das mesmas e incluí-las ativamente no desenvolvimento da atividade. Assim, a formanda considerou que poderia ser uma mais-valia a utilização da disposição das mesas da sala de aula para uma abordagem mais significativa da orientação espacial, posição e localização – coordenadas. Desta forma, foi proposto à turma que alinhasse perfeitamente as mesas umas com as outras e foram utilizadas letras e números em cartolina preta para colar nas paredes da sala a fim de indicar as linhas e as colunas das mesas respetivas. Realizou-se, então, uma abordagem dinâmica onde se explicavam que mesas correspondiam às colunas e as mesas que correspondiam às linhas, pedindo aos alunos para se levantarem quando era chamada a correspondente linha ou coluna. Após esta abordagem foi proposto aos alunos que eles mesmos dessem sugestões de linhas e de colunas para consolidação, antes de partir para os pontos. Depois desta exemplificação, os alunos facilmente compreenderam como identificar um ponto de coordenada e rapidamente começaram eles a sugerir pontos e a dizer que colega se encontrava no ponto X. Através deste

exercício a formanda pôde confirmar a grande produtividade que se consegue atingir dando sentido à Matemática, tornando-a mais próxima do aluno e do seu cotidiano.

Desta forma, e na tentativa de integração de conhecimentos devida à “vontade de superação de barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado” (Pombo, 2004, p. 106), a formanda foi adotando uma postura de promoção da interdisciplinaridade desde a primeira planificação a fim de que as crianças construíssem as suas próprias aprendizagens de modo significativo, integrando saberes de diferentes áreas para um objetivo comum e não fragmentado. Tal como refere Hargreaves (1998, p.IX), os professores não se devem limitar à transmissão do currículo mas devem desenvolvê-lo, defini-lo e interpretá-lo de acordo com “aquilo que pensam, acreditam e fazem”, sendo que é o trabalho de sala de aula que define o “tipo de aprendizagem oferecido aos mais novos”.

Dado que a interdisciplinaridade “é uma via de acesso à apreensão das dimensões holísticas do conhecimento” (Vergani, 1993, p.95), o seguimento desta ideia e as experiências desenvolvidas em torno desta proporcionaram uma evolução na construção das unidades didáticas entre os três dias da semana, onde a mestranda objetivava que os temas fossem facilmente relacionáveis pelas crianças. Inicialmente existiam quebras de ligações de conteúdos entre a semana e/ou atividades. Porém, dado que o plano da unidade determina o “decorso geral de uma série de aulas durante dias, semanas ou mesmo meses” (Arends, 1995, p.60), posteriormente havia já a possibilidade de continuar a unidade didática por mais tempo do que a de intervenção da mestranda, pelo que esta em acordo com o professor cooperante alongava as estratégias e a utilização dos recursos para benefício da aprendizagem das crianças.

A título de exemplo, na 6ª semana (Cf. Anexos 2A.IV.5,6,7), a mestranda conseguiu planificar toda a semana em torno de uma só unidade didática que tinha como ponto aglutinador os anões, presentes na obra “A floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen e no excerto da obra de Álvaro Magalhães “Enquanto a Cidade Dorme”. Igualmente exemplificando, pode ser observada a 12ª semana onde no dia 8 de janeiro a temática girava em torno da alimentação, construindo a ponte com o que fora trabalhado antes

da interrupção letiva, que posteriormente foi relacionado, no dia 9 de janeiro, com a temática dos valores humanos partindo do trabalho com o excerto da obra literária “A arca do tesouro” de Alice Vieira.

Ainda, apesar da organização dos dias em unidades didáticas, a mestranda teve necessidade de utilizar estratégias de outras áreas curriculares na lecionação de algumas aulas. Estas ocorreram por exemplo integrando a Expressão plástica e a Matemática no Português, através da construção do dado da amizade (Cf. Anexos 2A.VI.1, 2A.IV.3 e 2A.VIII.2) , e integrando o Português na Matemática, por exemplo através da leitura do excerto da obra “O rapaz que tinha o a Matemática” (Cf. Anexo 2A.IV.9) de Luísa Ducla Soares. Ilustrando, numa aula destinada à área curricular de Português, a mestranda, a fim de consolidar os conceitos inerentes às palavras abstratas discutidas anteriormente, propôs a construção de um dado da amizade onde as crianças escreveram o significado das palavras presentes, recortaram e construíram o dado. Neste momento uma das crianças, admirada com a atividade afirmou “Professora, isto não é uma aula de expressão plástica”, o que demonstrou a habituação da turma à estruturação habitual e rotineira de todo o seu percurso educativo. Além disso, a formanda, com o intuito de que as atividades estivessem o máximo possível relacionadas entre si, utilizava alguns recursos, repetindo a sua utilização durante vários momentos do processo. Na atividade “as coisas mais belas do mundo”, baseada na exploração de um excerto da obra com o mesmo título de Valter Hugo Mãe, destaca-se a construção da árvore das palavras que consistia num tronco com pequenos ramos mas sem folhas, e esta árvore serviria para as crianças colocarem as palavras que mais gostassem e que considerassem mais difíceis. As folhas foram construídas em cartolina verde e providenciadas às crianças. Tanto as crianças como as formandas e o Professor Cooperante poderiam a qualquer altura acrescentar folhas à árvore. Nesta atividade serviria para fixarem as palavras mais significativas do texto tais como “amor”, “amizade”, entre outras. No entanto tinha ainda carácter contínuo, ou seja, em qualquer unidade curricular e a qualquer momento, tal como se verificou posteriormente, se poderia sugerir colocar uma outra, como por exemplo “circunferência”. Estas possibilidades transversais a todo o percurso não se faziam igualmente presentes na transversalidade da planificação. Contudo,

sagraram-se como elementos motivadores e afetivos para uso e interação das crianças.

Transversal a todo o percurso foi também a utilização do dicionário, um instrumento basilar para os alunos no processo de construção e de desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos (Benet 1990). O mesmo autor refere ainda que, para proporcionar à criança uma certa autonomia no seu estudo “é indispensável” dominar o uso e manejo do dicionário, sendo que este “deve estar sempre ao alcance – qualquer palavra duvidosa deve ser procurada no dicionário para que se aprenda o seu significado. O bom uso do dicionário pode enriquecer o estudo quanto ao vocabulário, ortografia, etimologia das palavras, sinónimos e derivados” (Ibidem).

Importa ainda referir que, aquando do trabalho na área curricular de Matemática sobre a atividade “círculos e circunferências” (Cf. Anexos 2A.IV.13 e 2<sup>a</sup>.VIII.3), as crianças puderam explorar alguns dos conceitos inerentes através da ajuda de estratégias de expressão plástica. Para compreenderem o conceito de diâmetro, por exemplo, recortaram um círculo de uma folha branca, dobraram-no a meio e traçaram um segmento de reta sobre o vinco que ficou da dobra. Usaram também a mesma estratégia para compreenderem o conceito de raio. Neste sentido, foi necessário, ainda, desenhar algumas circunferências, recorrendo ao compasso, com diferentes raios e diâmetros. Para tal, foi entregue uma ficha formativa que as crianças poderiam utilizar sempre que necessário, bem como uma ficha de exercícios, onde as crianças, ao construírem as circunferências propostas, estariam a consolidar os conhecimentos sobre a temática. Como tal, para dar continuidade à temática, as crianças construíram uma composição de círculos e circunferências, ou sejam, uma construção de figuras no plano, em papel cenário, no âmbito das disciplinas de Matemática e Expressão plástica. Na Matemática exploraram e utilizaram praticamente os conceitos de círculo, circunferência, raio e diâmetro, e na expressão plástica puderam utilizar diferentes técnicas de pintura. É necessário, neste momento, salientar a utilização de uma apresentação em PPT como atividade motivadora, onde podiam ser observadas algumas imagens de quadros de Piet Mondrian (Cf. Anexo 2A.VI.2) Na observação do mesmo as crianças puderam expressar as suas opiniões e discutir sobre as imagens. Nesta sessão puderam terminar o seu

painel da composição de círculos e circunferências e, de seguida, a mestranda, com o auxílio do professor cooperante, pôde expo-lo numa parede exterior à entrada da sala de aula. Isto porque a mestranda, tal como Ralha (1992, p.134) a mestranda consideram que “Faltam exposições de trabalhos de Matemática feitos pelos nossos alunos nas escolas”.

Ainda, considerando a evolução da formanda na organização do tempo e na consciencialização do rendimento e desempenho da turma, isto é, no tempo que a turma demoraria a realizar cada tarefa, foram tidas em conta e em reflexão algumas atividades cuja sua previsão se demonstrou desfasada da realidade. Explicitando estas afirmações dá-se destaque à atividade “Organizando e classificando números” (Cf. Anexos 2A.IV.2), que consistiu num momento em que, através de um diagrama de Venn, que as crianças tinham no caderno diário, e de blocos lógicos, distribuídos a cada grupo de dois e um grupo de três. A planificação desta atividade foi bastante desfasada do tempo real dado que não foi possível cumprir com toda a proposta do planificado. No entanto, aquando da exploração da organização de dados em diagrama de Venn a turma revelou bastante interesse, motivação e demonstrou a aquisição da aprendizagem através da exploração de outras propostas de exercícios feitas por eles. Neste momento, a formanda deixou que as crianças experimentassem por elas mesmas se, aquilo que propunham, se aplicava ao trabalho com o diagrama de Venn. Aquando da chegada dos resultados e das conclusões, as crianças expunham ao grande grupo o porquê de ter ou não dado resultado. Apesar de tudo, é de salientar o grande entusiasmo que as crianças sentiram quando postas em contacto com os blocos lógicos, sendo que foi dado um pequeno momento para a exploração livre deste instrumento. Não obstante, confronta-se esta realidade com a necessidade da utilização destes recursos mais precocemente no percurso escolar da criança. Neste sentido, a formanda deveria ter dado mais tempo, ou dedicado mesmo uma sessão para o trabalho com este material, para que, quando chegasse a altura de formalmente trabalhar com o mesmo, fosse prestada mais atenção à atividade em si e não ao objeto. É de ressaltar de igual modo, que a estratégia de trabalho de grupo utilizada se revelou bastante positiva dado que permitiu que os alunos confrontassem e refletissem ideias, sobre a atividade, entre si. Matos & Serrazina (1996, p.149), acreditam que

“o trabalho de grupo pode ajudar a promover mais reflexão, mais discussão entre os alunos e mais atividades de resolução de problemas, promovendo assim uma mudança na natureza das atividades que tradicionalmente têm sido dominantes na aula de Matemática.”

Nesta linha de pensamento destaca-se uma outra atividade, “Rodas dentadas” (Cf. Anexos 2A.VIII.4 e 2A.IV.9), em que as crianças trabalharam em pequenos grupos para a construção de uma engrenagem. Nesta atividade, inicialmente, a formanda explorou diferentes aparelhos, tais como bicicletas e relógios, onde são utilizadas as rodas dentadas e levou as crianças a observarem com atenção todos os detalhes das imagens. De seguida, para que as crianças pudessem observar o seu funcionamento, foi apresentado um pequeno vídeo onde era possível ver-se duas rodas dentadas a girar sobre si sendo que uma acionava a outra. Neste vídeo a mestranda chamou e pediu grande atenção aos pormenores da roda, dos dentes e do número de dentes de cada roda, da velocidade de rotação e do sentido de rotação. Depois de algumas trocas de ideias sobre o visionado, a formanda colocou, à turma, a proposta de realização de um trabalho de grupo. Deste modo, foi distribuída uma carta de planificação (Cf. Anexos 2A.VI.8) que as crianças teriam de preencher ao longo da atividade. Esta carta de planificação foi lida na sua totalidade antes do início da tarefa para que fosse possível tirar qualquer dúvida que pudesse existir.

Para a construção da engrenagem propriamente dita, as crianças teriam de cortar papel canelado para que pudessem colar uma tira em torno de duas rolhas de plástico. Estas rolhas, depois de secas eram pregadas a uma tábua, com uma disposição justaposta, de modo a formar uma engrenagem que as crianças pudessem rodar com as suas próprias mãos. Depois de construída a engrenagem foi preenchida a restante carta de planificação onde as crianças respondiam às questões lá colocadas, tendo no entanto de recorrer à engrenagem realizada para retirarem as conclusões requeridas. De seguida, as crianças puderam discutir em si, sobre as considerações e respostas registadas nas cartas de planificação de cada grupo de trabalho. A mestranda, neste momento tentou que todas as crianças fizessem parte da conversa e que, contribuíssem, com a sua opinião, para a mesma. No final

da atividade houve ainda tempo para acrescentar mais rodas dentadas às engrenagens já construídas pelas crianças, observação das mesmas em rotação. Neste momento, foi requerido às crianças que voltassem a ter em consideração as perguntas da carta de planificação e que lhes tentassem responder de novo tendo em conta a nova evidência.

Roldão (2001, p.69) afirma que é importante criar situações de experimentação e pesquisa, “em que os alunos investigam autonomamente, embora com o apoio e orientação do professor, com base nas questões que se vão levantando ao longo do trabalho”. Nesta atividade, a formanda manteve-se a acompanhar os grupos de alunos em todo o processo de construção das engrenagens, tendo optado, por questões de segurança a ser ela mesma a pregar as rolhas com os pregos e martelo. Na planificação desta atividade, dada a dificuldade sentida na previsão dos tempos que iriam demorar cada fase do processo, a formanda pensou em algumas outras atividades de consolidação de conhecimentos e de novas observações de diferentes engrenagens.

Deste modo, a formanda considera que a planificação, apesar de se configurar numa tabela estruturada com campos de preenchimento específicos, deve ser suficientemente flexível para se adaptar a cada turma e a cada situação, mesmo que momentânea (Cf. Anexo 2A.IV).

A professora em formação utilizava, nestes momentos, a sua capacidade de reflexão na ação o que lhe permitia adaptar as estratégias planificadas a necessidades ou interesses momentâneos e espontâneos das crianças, o que lhe revelava necessário utilizar estratégias não planificadas em detrimento de outras anteriormente pensadas. No entanto, nem toda a ação da mestrande se encontra visível nas planificações ou reflexões mensais. Era perante as reflexões diárias que a mestrande podia rever o seu dia, o seu trabalho e a sua eficácia. Colocando em evidência questões fulcrais que lhe serviriam de mote para que num momento seguinte já estivesse preparada com novas respostas e com novas estratégias mais adequadas ao grupo, crescendo e redefinindo-se tanto na sua identidade pessoal como profissional.

Um exemplo desta situação anterior foi visível numa aula de português, onde a formanda estaria a rever os conteúdos de género e número do sujeito. Ao planificar a mestrande considerou que as crianças já possuíam

esse conhecimento do ano anterior e que lhe despenderia relativamente pouco tempo para realizar a revisão. Porém, face às visíveis grandes dificuldades, a mestranda compreendeu que deveria consolidar bem estes conteúdos antes de avançar para outros despendendo o tempo que fosse necessário até que todas as crianças fossem capazes de compreender os conceitos.

Depois de uma explicação dos conceitos, a mestranda realizou um jogo momentâneo onde afastou todas as mesas do centro da sala e em cada canto do espaço colocou almofadas que representariam o gênero e o número. Por exemplo, num dos cantos estava uma almofada azul, que simbolizava o masculino singular, noutra duas almofadas amarelas que simbolizavam o feminino plural. Depois de definir as regras do jogo com as crianças, a mestranda dizia um nome comum e as crianças teriam de se deslocar para a almofada ou conjunto de almofadas correspondentes. À chegada, a professora em formação questionava as crianças sobre o porquê de terem escolhido aquela zona de almofadas. Quando havia disparidade entre as escolhas das crianças, estas teriam de discutir entre si sobre quem teria escolhido a área correta, justificando sempre as suas afirmações. Este exercício foi repetido até todas as crianças, sem exceção, terem sido questionadas e a formanda ter percebido que todas compreendiam já os conceitos. Apesar de não planificado, ao longo do restante estágio a mestranda continuou a trabalhar estes conteúdos mesmo em áreas curriculares diferentes de modo a que os conceitos não fossem esquecidos. Isto porque “quanto mais tempo os professores atribuem a um tópico escolar específico, e quanto mais os alunos estiverem ocupados neste tópico, mais aprenderão acerca dele” (Arends, 1995, p.83).

Ainda, em torno da área curricular de Português, a professora em formação, tinha o cuidado de, sempre que surgia uma atividade de um excerto de uma obra, levar até às crianças a obra completa. Num desses momentos, onde a mestranda trabalhava com as crianças a obra da carochinha, foi-lhes cedido um exemplar da obra “Robertices” (Cf. Anexos 2A.IV.8,9) para que a pudessem explorar na sua totalidade, analisando em grande grupo os elementos paratextuais, capa, contracapa, autor, ilustrador, as próprias ilustrações e ainda as outras histórias contidas na obra. Nesse exemplar podiam ainda encontrar um autógrafo com

dedicatória da própria autora para a Biblioteca Municipal do Porto (Almeida Garrett). Este elemento, apesar de não estar planificado, também surgiu como um ponto de interesse ao qual deveria ser dado o devido valor e tempo para que as crianças pudessem colocar todas as suas questões. É de salientar de igual forma, que, a mestranda, aquando do estudo desta obra, proporcionou à turma, diferentes modos de dramatização da história. Assim, criou fantoches e, com a ajuda de um fantocheiro, apresentou um teatro de fantoches às crianças. De seguida, distribuiu os fantoches pelas crianças de modo que todos pudessem também explorar a personagem que nele estava representada. Fazendo referência a uma observação deste momento, as crianças, enquanto tinham um fantoche na mão, imitavam a personagem, diziam as suas falas e viravam-se para o colegas e, através do fantoche, iniciavam um diálogo. A formanda constatou que, tal como já foi referido anteriormente, a abertura a experiências diferentes ajuda a exercitar a criatividade das crianças. Neste sentido, as crianças puderam continuar a atividade criando novas falas para novas personagens de modo a que houvessem tantas quantos alunos haviam na turma. Assim, cada criança se identificou com uma personagem, e puderam construir máscaras do animal respetivo e contruir, com ajuda de outros adereços, uma peça de teatro. Como a formanda considera que as produções e atividades dos alunos devem ser, dentro do possível, partilhadas com a comunidade escolar, foram convidadas as crianças de terceiro ano para assistirem ao teatro.

Ao longo das planificações a mestranda tentou também diversificar as estratégias respeitantes a atividades individuais, de pequeno e grande grupo.

Um exemplo de uma atividade que tinha como propósito que as crianças trabalhassem de forma exclusivamente individual remete para a atividade do jogo do Bingo (Cf. Anexos 2A.IV.10 e 2A.VIII.11). Este jogo tinha como finalidade trabalhar de forma lúdica as tabuadas até ali aprendidas pelas crianças (as de multiplicação do 1 ao 6 e do 10), bem como os conceitos “dobro”, “triplo”, “quadruplo”, “quíntuplo” e “sêxtuplo”. Salienta-se esta atividade como ilustração do trabalho da formanda para a consolidação de saberes e conteúdos e de cálculo mental que se provavam visivelmente necessários à turma. Nesta atividade foram recordadas as regras de

participação da atividade e que deveriam ser estritamente cumpridas. A atividade era de cariz individual e deveria manter-se silêncio absoluto durante o decorrer da mesma. De seguida, foram distribuídos os cartões de jogo e os marcadores (pequenos círculos amarelos plastificados), sendo que cada criança tinha exatamente a quantidade necessária para preencher o seu cartão e teria de ser totalmente responsável e cuidadosa com o material que lhe era entregue. Para esta atividade a formanda construiu um PPT que continha expressões matemáticas cujas crianças teriam de desenvolver mentalmente e fim de preencherem o seu cartão.

Nesta atividade a formanda teve de considerar e de dedicar bastante atenção ao cumprimento das regras de modo a seguir, e se orientar, em consonância com o trabalho proposto desde o início do percurso de estágio, que consistia em melhorar o comportamento em sala de aula através de estratégias e de atividades.

No final da atividade esta foi corrigida já em grupo e revista uma a uma as operações do jogo. Aqui as crianças puderam já participar em grande grupo, resolvendo as operações mentalmente e explicando o procedimento que utilizaram, primeiramente através da explicação oral e apenas depois através da escrita registando no caderno diário. Esta era feita em paralelo com a projeção da mesma, através da utilização do mesmo PPT. Neste processo, as crianças puderam, ainda, ajuda-se mutuamente no esclarecimento de dúvidas.

A formanda considera que esta foi uma atividade bastante rica e importante para a consolidação de conhecimentos e para o desenvolvimento do cálculo mental, que se revelam de grande importância, não ficando os alunos “limitados ao conhecimento de um único processo, estimulando-se, deste modo, a compreensão das operações e do sistema de numeração decimal posicional” (Fernandes, 2006, p. 16).

A utilização desta estratégia permitiu que as crianças se sentissem envolvidas e valorizadas nas ideias com que contribuíam, nas suas intervenções e questões que colocavam e nas suas produções. Em ambientes deste género, todas as crianças são convidadas a participar e são incentivadas a contribuir sobre o modo como compreenderam o conteúdo estudado. Neste sentido, a estagiária recorria também a outras crianças que demonstravam facilidade na compreensão da tarefa e pedia-lhes que

tentassem ajudar ou explicar a tarefa à restante turma. Desta forma, as crianças acediam ao conhecimento e à compreensão do tratado, muitas vezes, através da sua ZDP.

Neste sentido, foi verificou-se que as crianças com mais facilidade no raciocínio matemático ajudaram os demais colegas de turma. Não obstante, estas foram também beneficiadas por lhes ter sido proporcionado um momento em que o seu raciocínio de cálculo mental teria de ser verbalizado. Esta estratégia permite a consolidação e explicitação das estratégias de cálculo mental utilizadas pelos alunos. Por conseguinte, assumem-se as palavras de Matos e Serrazina (1996, p. 149) quando afirmam:

“Ajudar os colegas pode ser útil aos melhores alunos, ao permitir-lhes observar processos conhecidos e refletir sobre eles a um nível superior. Para isso, é preciso que a ajuda não se limite a dar a resposta mas envolva explicação. A ajuda pode também beneficiar os alunos com dificuldades desde que estes reconheçam a sua necessidade e tenham oportunidade de usar, de facto, as explicações recebidas.”

Também observado no início do ano letivo, as aulas eram várias vezes interrompidas durante o dia por funcionárias que tentavam tratar de assuntos exteriores à aula naqueles momentos. Inicialmente a estagiária teve dificuldade em lidar com aquelas situações pois causava agitação na turma e tornava-se difícil retomar as aulas.

Para a ação com a turma a mestranda considerava que a relação com o exterior e com a comunidade educativa eram uma mais-valia, possibilitando a criação de uma boa relação entre o que se passava dentro da sala de aula com o exterior. Neste sentido, os trabalhos eram expostos no exterior da sala, nas paredes em volta da mesma. Apesar de não ser uma prática recorrente, numa situação em que uma funcionária necessitou de se deslocar à sala, foi convidada também a integrar o trabalho do momento de modo a que a sua interrupção não fosse tão denotada. Clarificando, esta situação ocorreu aquando do trabalho sobre a unidade didática do bolo-rei e do sistema digestivo (descrita mais à frente), pelo que a formanda, em conjunto com a turma, tomou a iniciativa de oferecer, por intermédio de

uma criança, selecionada ao acaso, uvas passas que a mestranda tinha levado para as crianças provarem. Este gesto gerou o agradecimento pela funcionária direcionado à professora e à turma.

Esta estratégia revelou-se bastante gratificante e motivadora para as crianças na medida em que se sentiram envolvidas e valorizadas. Para além disso, para algumas crianças que não mantinham um bom relacionamento com aquela funcionária, foi um gesto bastante positivo que, depois de uma conversa reflexiva em grande grupo, as levou a reconsiderar o que pensavam.

Porém, o trabalho com a comunidade não se deve cingir apenas à comunidade educativa, pais e professores, mas também a todos os indivíduos que, de alguma forma, poderão contribuir para o desenvolvimento do processo educativo da criança. Estas contribuições apresentam uma grande mais-valia para um trabalho em sala de aula na medida em que as crianças podem usufruir de experiências extraordinárias ao comum funcionamento das suas aulas e que o professor, por si só, não conseguiria transmitir da mesma maneira. Neste sentido, a formanda convidou para uma das suas aulas, a fim de iniciar o estudo da alimentação e do sistema digestivo em Estudo do Meio, um grupo de estudantes de Ciências da Nutrição da Faculdade de Ciências da Nutrição da Universidade do Porto (Cf. Anexos 2A.VIII.5 e 2B.I.5.2) para apresentarem um momento de informação e sensibilização para hábitos de alimentação saudável, dado que se aproximava a interrupção letiva do Natal na qual, tradicionalmente, se consome muito açúcar. Para esta atividade foi também convidada a turma de 4<sup>o</sup> ano onde, como já anteriormente referido, se encontravam estagiárias da mesma formação, permitindo também uma interação entre as turmas e entre as turmas e os professores que não estavam diretamente responsáveis por elas.

Na sequência da atividade anteriormente apresentada, e a fim de retomar as temáticas e os conteúdos abordados antes da interrupção letiva do Natal, foram dedicadas várias sessões e atividades a esta temática, tais como “Bolo-rei, rei dos bolos”, “Vamos Fazer um bolo”, “O bolo alimentar” e “A Canção do Bolo-rei” (Cf. Anexos 2A.IV.12). Para a primeira atividade, uma atividade de exploração de um pequeno texto presente no manual escolar, foi utilizado como elemento motivador um PPT (Cf. Anexos

2A.VI.5) com pequenas pistas onde as crianças teriam de adivinhar qual seria o objeto ali representado. Depois de descobrirem que se tratava de um bolo-rei, puderam falar um pouco sobre as suas tradições de Natal e o que comeram e se se recordavam da sessão sobre alimentação saudável anteriormente apresentada. Esta partilha de experiências permitiu que as crianças dessem um pouco de si ao grupo, onde toda a gente podia falar e todos tinham de ouvir e respeitar o outro. No final da sessão, foi ainda feita a proposta de uma atividade de escrita onde as crianças teriam de, consoante as novas personagens propostas (Cf. Anexos 2A.VI.7), escrever novas falas para as mesmas não saindo do estilo de escrita do autor do texto. Neste sentido a formanda pôde constatar o que afirma Rodari (2002), que tanto construindo uma nova história a partir de outra, como continuando a história em estudo, existe uma tendência racional para preservar e seguir o seu movimento. Este movimento, porém, depende da interpretação e da criatividade de cada leitor perante a mesma história. Face a esta situação, a formanda teve necessidade de apelar à criatividade das crianças de modo a que, apesar de seguirem o caminho natural da história, adaptassem as falas às personagens propostas, implicando “gerar novas ideias, imaginar diferentes possibilidades, considerar opções alternativas” (Robinson, 2010, p.77).

Dado que “o ser humano é um ser criativo por natureza” (Monge, Rosário & Cañamero, 1999, p.14) revela-se que “é necessário estimular o potencial criativo com ajuda de técnicas apropriadas” (Arrivé, 1995, p.402). e, acrescentando as palavras de Monge, Rosário & Cañamero (1996, p.16) “a imaginação deve ser convenientemente exercitada ao longo da vida – e, como consequência, gerar uma actividade criadora e criativa”.

A criança “utiliza a imaginação diária e frequentemente – nos ambientes que projeta para as suas brincadeiras, na associação livre e diversa que faz de ideias associadas a palavras, formas, objetos, na sua relação com os outros” (Monge, Rosário & Cañamero, 1999, p.15), deste modo, a utilização da criatividade em sala de aula possibilita o seu exercício no sentido de criar novas conexões e de olhar “as coisas de maneira diferente e sob perspectivas diferentes” (Robinson, 2010, p.81). Assim, pode dizer-se que este tipo de atividades, e tal como foi constatado no decorrer da mesma, proporcionam momentos motivadores que fomentam o “espírito inventivo,

susceptível de descobrir, de renovar, de transformar, de utilizar o que é conhecido para fins originais” (Arrivé, 1995, p.400), tal como neste caso fora usado para a criação e escrita de novas falas de personagens acrescentadas ao texto.

Esta atividade de escrita teve ainda como objetivo continuar o trabalho anteriormente realizado através da criação do “correio da amizade”, desenvolvendo nas crianças hábitos de escrita criativa. Assim, as crianças sentiram-se interessadas em escrever e em participar. Complementando esta estratégia, as crianças puderam ser elas mesmas a redigirem o texto escrito diretamente no computador – no PPT. De igual modo, apesar de se tratar de uma atividade que apelava à criatividade, é de ter em conta que “em tudo aquilo que se escreve é fundamental privilegiar a clareza de ideias e palavras, através de uma correta redação” (Benet, 1990, p.73)

Na sessão seguinte, na atividade “Vamos fazer um bolo” (Cf. Anexos 2A.VIII.6) foi distribuída uma receita a cada criança e recordado o excerto da obra “O rapaz que tinha o a Matemática”, trabalhado anteriormente e presente na parede exterior da sala para que as crianças pudessem reler nos intervalos. Seguidamente seguiu-se a exploração matemática da receita, revendo conceitos de dobro, triplo, metade e, sendo a receita de um bolo de caneca para uma pessoa, foi lançada a proposta de calcularem as quantidades necessárias dos ingredientes para fazerem um bolo para toda a turma. Apenas após a exploração matemática as crianças puderam então fazer o seu próprio bolo de caneca, não sem antes, serem lembradas, salientadas, deixadas claras e sublinhadas as regras de participação naquela atividade.

Todo o material e ingredientes necessários foram ordeiramente disponibilizados e distribuídos pela formanda. Tendo em atenção à higiene, a turma foi acompanhada à casa de banho para lavarem e secarem as mãos e foram distribuídos aventais descartáveis para que não sujasse as roupas. Para a atividade “O bolo alimentar” a formanda utilizou um modelo anatómico para fazer o levantamento das conceções alternativas sobre o sistema digestivo, ou seja, sobre o que as crianças pensavam sobre o que acontecia aos alimentos depois de serem ingeridos. Depois de uma exploração livre dos órgãos do torso anatómico, iniciou-se o visionamento de um PPT, construído pela formanda para poder explicar o processo de

ingestão e digestão dos alimentos. Na preparação e planificação a formanda, refletindo antes da ação, compreendeu que não seria simples explicar os movimentos peristálticos às crianças, pelo que construiu um PPT sobre esta temática a fim de ir organizando a sua explicação por fases, sendo que cada diapositivo se dedicava apenas a um órgão do sistema digestivo. A formanda ilustrou, ainda, o seu PPT com imagens animadas que mostravam a transformação dos alimentos (Cf. Anexos 2A.VI.6), os movimentos peristálticos e a passagem dos alimentos pelos diferentes órgãos. Através destas animações as crianças perceberam bastante bem como os alimentos eram processados nos diferentes órgãos, sentindo apenas dificuldade em recordarem-se dos nomes de todos os órgãos. Posta esta dificuldade, e apesar de não ter sido planificado, a formanda voltou a utilizar o modelo anatómico para rever todo o percurso e os alunos foram convidados a levantarem-se dos seus lugares, um a um, e descreverem todo o processo de digestão trabalhado. A formanda, ainda ao longo dos dias seguintes foi revendo os nomes dos órgãos e colocando questões sobre os mesmos para consolidação dos conhecimentos. No final foi possível ainda fazer o confronto com as conceções alternativas levantadas inicialmente e dedicou-se o momento da expressão musical à audição e interpretação da canção “É sempre assim” (Cf. Anexos 2A.VIII.7).

Nesta sessão, de interpretação e audição ativa, ouviu-se a canção, com a letra projetada para que as crianças pudessem ir aprendendo e, depois de ouvida algumas vezes, foi aberto um espaço na sala, afastando as mesas e as crianças puderam interpretar a música, cantando com o auxílio da letra, e através da audição ativa, inventando gestos para a mesma. Neste processo, verificou-se que havia crianças que apresentaram mais facilidade na criação dos gestos. Contudo, ensinaram umas às outras e todos aprenderam, incluindo a formanda, a nova dança. Esta atividade tinha também como objetivo fazer uma ponte com expressão motora, dado que tendo em conta o horário proposto pela instituição e os dias em que a professora em formação estava na escola a desenvolver a sua prática profissional, não lhe era dada essa possibilidade. Deste modo, a formanda tirou partido da possibilidade interdisciplinar da atividade para experimentar a sua ação na expressão motora e musical. Esta decisão da mestrandia é defendida por Pombo (2004, p.106) que refere que o professor, por iniciativa própria,

realiza, “com frequência crescente, experiências de ensino onde procura alguma integração dos saberes disciplinares”.

Neste momento de intervenção, as crianças tinham consciência de que necessitavam de cumprir regras para serem recompensadas e para poderem participar nas atividades sem haver necessidade de repreensões ou sanções. Verificou-se que, quando as regras de participação eram bastante salientadas no início da atividade as crianças mantinha-se especialmente alertas e faziam um esforço muito maior por cumpri-las sem desvios. Esta foi, sem dúvida, uma observação e reflexão a ter em conta no futuro da profissão.

O período da tarde revelava-se diariamente o mais difícil de trabalhar. As crianças vinham agitadas do recreio, chegavam consecutivamente tarde à sala de aula, e ainda demoravam bastante tempo a conseguir concentrar-se no que estava a ser trabalhado. Aquando da compreensão da regularidade destas ocorrências, a estagiária recorreu a técnicas de retorno à calma no início do período letivo da tarde. Assim, a estagiária começou por colocar a música “*Improvisation On The Cannon*” de Robin Spilberg.

Quando a estagiária verificou as potencialidades desta atividade de relaxamento e que esta, sendo utilizada todos os dias levava a uma rotina onde as crianças se sentiam confortáveis e que tomavam como presente que aquele momento era para relaxar, acalmar e concentrar, tomou como necessária colocá-la nas planificações semanais a fim de torná-la formal. Deste modo, a formanda, refletindo exteriormente sobre a ação, compreendeu que “tomar uma decisão implica considerar justificações e implicações das escolhas possíveis, em função dos contextos da ação” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes, 2010, p.37), através, neste caso, da experimentação.

Cada um destes momentos proporcionava momentos de observação e de avaliação pelo que permitia também observar aspetos diferentes de cada aluno, isto também devido a um momento de reflexão partilhado com o professor cooperante onde este alertava de que muitas vezes em grande grupo, alguns alunos passavam mais despercebidos ou davam a ilusão de estarem a acompanhar o trabalho quando na realidade isto não se verificava. Eram, assim, momentos de avaliação diagnóstica tanto dos alunos como do próprio trabalho da formanda, onde esta poderia discernir,

sem influência externa, quais os alunos que revelavam mais dificuldade em determinados conteúdos ou atividades e, assim, readaptar as suas estratégias em função dessas situações.

Nesta linha de pensamento, a mestranda compreendeu a importância da planificação das atividades de cariz participativo, a fim de poder aumentar a sua incidência nas tentativas de envolver esses alunos.

As estratégias utilizadas, como expressão da liberdade concedida ao professor de 1ºCEB, foram também alvo de reflexão posterior à ação e analisadas sob diferentes pontos de vista que a mestranda considera importantes, tais como a eficácia, eficiência, motivação e interesse expressos pelos alunos e nível de interatividade.

Ainda considerando os recursos, é importante esclarecer a utilização das TIC como reincentes nas estratégias utilizadas. Isto porque a sala de aula permitia a utilização destas estratégias dada a existência de um quadro interativo, de um computador e de internet, ainda que esta tenha sido disponibilizada apenas em dezembro. Neste sentido foram utilizados os PPTs como suporte para exercícios vários, jogos virtuais propostos pelas editoras dos manuais adotados pelo Agrupamento, tal como foi já referido no capítulo anterior, e ainda ferramentas da Web2.0. Porém, torna-se igualmente relevante dizer que a qualidade da internet não facilitava nem favorecia a utilização de uma grande diversidade de recursos. Apenas o computador presente na sala de aula podia ser ligado à internet, e este era bastante lento pelo que demorava demasiado tempo para carregar qualquer página da internet. Deste modo, a grande maioria dos recursos utilizados pela mestranda eram recursos passíveis de serem usados *offline*. Assim, na necessidade de apresentar um vídeo, a mestranda fazia o *download* do mesmo em sua casa para poder ser visionado na aula. Face à adversidade acima descrita, a mestranda utilizava ainda o seu computador pessoal para todas as atividades que envolvessem este tipo de recursos.

Para a interação dos alunos nas aulas era ainda requerida a sua ajuda para a organização dos espaços necessários à aula. Nesta linha de ideias, a mestranda utilizou diferentes estratégias para poder compreender como é que os alunos reagiam a estas e chegou a diferentes conclusões que serviram para as planificações dos momentos seguintes: quando o espaço era preparado anteriormente, sem ajuda das crianças, estas ficavam

surpreendidas, curiosas com a organização e demoravam tempo a explorar a nova disposição da sala até se encontrarem no local que pretendiam e se sentiam confortáveis; quando o espaço era preparado com ajuda dos alunos a curiosidade era menor mas o sentimento de pertença era maior, pelo que tendiam a respeitar mais a nova disposição e não demorar tanto tempo até estarem prontos a iniciarem a tarefa proposta. Neste sentido, Boruchovitch citado por Lourenço & Paiva (2010) destacam a “necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, activando o sentimento de pertença” dos alunos para que se demonstrem mais motivados para as atividades. Ainda, segundo Arends (1995), o modo como o espaço de sala é gerido afeta cognitivamente e emocionalmente os alunos. Por isso, o professor deve experimentar diversos modos de gerir a disposição da sua sala de modo a aumentar o tempo de aprendizagem.

Este aspeto também colocou em reflexão o facto de a mestranda, enquanto futura professora, se encontrar sozinha na sala, pelo que terá de ter em atenção que não poderá despender demasiado tempo na preparação dos recursos, visto que esse tipo de ações poderia prejudicar o normal funcionamento da instituição ao obrigar as crianças a esperarem fora da sala, já dentro do tempo de aula, e depois, como que para compensar, ficarem dentro da sala depois da hora de intervalo. Posto isto, e por considerar crucial o respeito pelo tempo dos alunos, desde a primeira planificação a formanda teve bastante atenção a estes aspetos e considerou que seria para si uma mais valia realizar a sua ação como se a turma estivesse à sua inteira e exclusiva responsabilidade. Desta forma, considera-se que o nível de evolução da mestranda foi bastante grande também no sentido de responsabilidade que lhe fora empregue, não só pelo cumprimento de uma prática pedagógica supervisionada no âmbito de uma formação de professores, mas também pela própria formação e crescimento das crianças.

Ao longo da sua intervenção a mestranda percebeu que a motivação dos alunos conseguia ser ampliada dando também valor às suas produções, onde se publicavam no *blog* de turma e nas paredes exteriores à sala. Quando as primeiras produções começaram a ser colocadas no exterior da sala, as outras turmas da instituição colocavam questões sobre do que se tratava aos alunos da turma em questão, ao que estes orgulhosamente

respondiam que tinham sido eles a fazer ou a construir e explicavam o contexto de onde aquelas produções tinham sido realizadas. Estas então gabavam-se das atividades, das aulas e dos seus professores. Era frequente ouvir as crianças mais novas a afirmarem “se eu tivesse essas aulas também era fácil aprender”. Neste sentido, a mestranda apostava várias vezes em realizar propostas de publicação dos trabalhos e algumas fotografias, realizados em aula no *blog* de turma. Este foi um momento em que a mestranda se encontrou em conflito ético dado que para que grande parte dos encarregados de educação, dos alunos turma, não tinham acesso à internet nem tinham contas de *e-mail*. A díade de estágio teve de criar novas contas para cada um dos alunos. No entanto, as crianças não tinham a idade mínima requerida para a abertura de uma conta de *e-mail*, pelo que as mestrandas tiveram de utilizar uma data de nascimento diferente a fim de conseguirem fazer os registos. Porém, em reflexão com a Professora Supervisora, foi possível perceber que estes *e-mails* não poderiam ser entregues sem uma abordagem educativa sobre a internet e sobre como deveriam ser utilizados. Portanto, em colaboração com a colega estagiária, aquando da entrega dos *e-mails* e dos dados de acesso às crianças, as mestrandas alertaram para estes aspetos, formando também os encarregados de educação. Um trabalho contínuo, na tentativa de construir relações de interação entre famílias, professores e alunos permite um trabalho responsável e mais adequado à realidade de cada indivíduo, situação e ambiente educativo, tal como afirma Vilar (1993, p.28),

“a participação responsável e colaborativa de professores, alunos, pais e outros «agentes sociais» na vida da escola permitirá uma verdadeira contextualização da intervenção educativo-instrutiva, ou seja, uma intervenção de acordo com as necessidades (reais) de todos os sujeitos implicados”.

Além disso, eram apenas as mestrandas a gerir o *blog* e todos os conteúdos nele presentes eram privados. Isto significava que o *blog*, apesar de existir na internet, era uma página invisível às procuras comuns nos motores de busca. Deste modo, este figurava-se apenas visível a quem fosse convidado por *e-mail*. Neste caso, as crianças com os seus *e-mails*,

recebiam um convite para aceder ao blog, ao qual teriam de aceitar para poderem visualizar a página e poderem comentar. Esta estratégia foi igualmente utilizada com alguns dos vídeos realizados em aula. Estes vídeos, apesar de publicados numa conta do *YouTube*, eram igualmente invisíveis a buscas comuns, pelo que só podiam ser vistos através do *blog*.

Estes cuidados prestados pela díade pretendiam salvaguardar a identidade das crianças bem como assegurar a segurança das mesmas. Apesar de todos os cuidados já referidos, as mestrandas entregaram ainda, aos encarregados de educação, um pedido de autorização para a colocação das fotografias das crianças no *blog* da turma. Neste requerimento fez-se presente a explicitação de todos estes procedimentos de segurança. Porém, houve ainda uma criança que não recebeu autorização para ver as suas fotografias publicadas. Apesar disso a criança foi incentivada a aceder ao *blog* e a comentar as atividades e as fotografias e a responder às atividades propostas ocasionalmente lançadas neste.

Ainda relativamente a procedimentos de segurança, face às atividades que envolviam alimentos, tal como a atividade de *Halloween*, a “Histórias à lareira”, a atividade dinamizada pelos estudantes de Ciências da Nutrição, a formanda considerava e ponderava todos os pormenores relativos à qualidade dos produtos, bem como aspetos de higiene. Estas, por terem sido atividades ocasionais, quebravam a rotina e receberam *feedbacks* muito positivos do professor cooperante e do par pedagógico, bem como das crianças, dado que estas se mantinham motivadas até ao final da hora letiva.

Na atividade “Histórias à lareira” (Cf. Anexos 2A.IV.11 e 2A.VIII.8), por exemplo, a aula iniciava com as crianças sentadas em pequenas almofadas, no chão e em círculo, em torno de uma lareira em cartão construída pela formanda. Neste momento foram distribuídas algumas mantas e canecas com chá para criar um ambiente confortável e recetível à leitura que se iria seguir do texto “Tempo de Inverno”, dado que o tema tratado era convidativo a um ambiente quente.

Esta atividade de leitura iniciou-se pela “fase de leitura propriamente dita” e discussão sobre alguns aspetos da mesma e apenas posteriormente se passou à “fase de pré-leitura e de enquadramento global”, de seguida, a “fase de evocação de conhecimentos” e, por fim, a “fase terminal: visão

global da obra”. O faseamento destas fases, propostas por Amor (2006), p.101), para cada situação de leitura, deve “sofrer ajustamentos que o tornem pertinente, face às características dessa situação e da obra em foco”.

Deste modo o faseamento apresentado deveu-se ao facto de a atividade conseguinte remeter para a construção de um mapa conceptual. Com o mapa conceptual pretendia-se que as crianças pudessem esquematizar as ideias, articular conceitos, estabelecer paralelismos, contrastes ou outro tipo de relações orientadoras” (Amor, 2006, p.100) da reflexão sobre a obra. Deste modo, a utilização do mapa concetual (Cf. Anexo 2A.VII.2) como estratégia de ensino “tem importantes repercussões no âmbito afectivo-relacional da pessoa, na medida em que (...), a atenção e a aceitação que se prestam aos (...) [atributos do aluno] e ao aumento do seu êxito na aprendizagem” (Ballesteros, 1999, p. 28) desenvolvem a sua autoestima e, conseqüentemente, aumenta-lhes a motivação para a participação no desenvolvimento das atividades propostas

De seguida, foi proposta uma atividade de escrita que consistia na reescrita da história “Tempo de Inverno” para uma história com o título “Tempo de Verão” (Cf. Anexo 2A.VII.1). Para esta atividade de escrita foi lançada a ideia de ser publicada no *blog* de turma para que as crianças a pudessem reler mais tarde junto com os seus Encarregados de Educação.

Em díade eram vistas e planificadas as atividades de cariz abrangente e comum ao trabalho das duas mestrandas, como foi o exemplo da preparação da Festa de Natal. Aquando da proposta da preparação de uma atuação para a festa de Natal, para apresentação aos familiares das crianças, a díade de estágio refletiu sobre o que poderiam apresentar e considerou que deveria ser algo que fosse significativo para as crianças. Posto isto, decidiram apresentar a canção “o menino do contra” (Cf. Anexo 2A.VIII.9), uma adaptação do poema “o menino do contra” da obra “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares, e adaptada pela formanda à melodia da canção tradicional portuguesa “Laurindinha”. Ao longo dos ensaios a formanda deu-se conta que um dos alunos acompanhava a canção com batimentos rítmicos nas pernas. Visto isto, e tendo em conta a historicidade da criança, a díade de formandas propôs que este realizasse os seus batimentos numa caixa de cartão para dar mais som e assim ajudava todos os colegas a entrarem no ritmo da canção. Esta

criança, que muitas vezes não queria participar nas atividades propostas, viu-se valorizada e foi visível a diferença na sua postura e interação tanto naquela atividade como nas seguintes. Lourenço & Paiva (2010, p.137), identificam este caso como sendo um caso onde o aluno recebeu uma motivação extrínseca, ou seja, o aluno “com este tipo de motivação está mais interessado na opinião de terceiros” a fim de agradar pais e professores e receber louvores.

Posto isto, a formanda, beneficiou de um processo de reflexão e de construção conjunta de uma atividade e desta retirou aprendizagens de trabalho em equipa, com outros professores, exigidas pelo futuro da profissão docente, principalmente saber perder a ideia inicial e chegar a acordos favoráveis para todo o grupo de trabalho crianças.

Importa ainda fazer referência à avaliação, uma componente essencial do processo de investigação-ação, caracterizado em capítulos anteriores. A avaliação de todo o percurso das crianças e da turma assentou em estratégias de avaliação formativa. Para a avaliação a estagiária recorria frequentemente aos seus diários de bordo que manteve durante todo o processo a fim de poder traçar padrões de desenvolvimento das crianças, bem como as áreas curriculares que, a cada uma delas, se apresentava de mais fácil compreensão ou de maior domínio. Para tornar estas avaliações significativas também para as crianças foi necessário dar *feedback* constante às mesmas de modo a que compreendessem o seu desenvolvimento e que se sentissem parte da construção do seu percurso educativo.

A professora em formação considerava ainda bastante relevante para a sua prática pedagógica a consciência de que a criança deveria ser vista de uma forma holística para poderem ser compreendidas as suas ações no momento da aprendizagem. Neste sentido “a criança não é um intelecto vazio, mas uma pessoa que se move por forças fisiológicas, emocionais, morais, sociais e auto-expressivas” (Yus, 2002, p.191), sendo que para ser educada de forma integral devem ser tidas em conta todas estas dimensões. Desta forma, o mesmo autor acrescenta que “educar verdadeiramente uma pessoa significa abordar cada uma dessas necessidades (...) [e] a especialização [revela-se] um desenvolvimento desproporcional do indivíduo” (Ibidem).

Foi no contacto com situações que preconizavam esta perspetiva que a mestranda viveu um dos momentos mais marcantes da sua ação.

Num dos dias em que as aulas se encontravam ao encargo da colega estagiária, um dos alunos considerados mais problemáticos da turma encontrava-se bastante alterado e zangado com um dos seus colegas. Esta situação estava a impedir que a colega conseguisse prosseguir com a aula, pelo que a mestranda decidiu retirar o aluno da sala e conversar um pouco com ele no exterior. Nesta conversa, o aluno confidenciou alguns aspetos da sua vida, colocou questões à professora em formação, sobre como seria a sua vida dali em diante, pelo que a formanda percebeu que aquela criança se encontrava numa situação de grande insegurança e que daí advinham grande parte dos seus comportamentos perturbadores. No final da conversa, e com a criança a encontrar-se num estado mais calmo, foi possível conversar sobre o sucedido com o colega de turma e apelar à calma e ao respeito pelo aluno dado estar a viver um período difícil da sua vida. Neste momento a criança respondeu “é fácil ter respeito pela professora porque você também me respeita”. Após uma reflexão posterior sobre o sucedido e sobre a resposta do aluno, a mestranda viu nesta um *feedback* bastante positivo da sua ação e da sua posição enquanto professora daquela turma e, apesar de todas as dúvidas, constrangimentos, dificuldades e entraves, a mestranda percebeu que a sua ação já alterara algo no ambiente educativo da turma e também nas crianças, compreendendo que estava num bom caminho. Apesar de este aluno não se ter demonstrado um aluno com uma grande evolução a nível do seu aproveitamento quantitativo e sumativo, revelado a partir dos testes, este apresentou uma grande evolução no seu comportamento, demonstrando-se bastante colaborativo, empenhado, interessado, recetivo e com vontade de ajudar também os colegas. Estas alterações permitiram-lhe que estivesse mais atento às aulas, que participasse e contribuísse para os trabalhos em grande grupo, com sugestões e respostas de grande valor, e que, acima de tudo, gostasse de ir à escola. Este foi o aluno em que mais foi visível esta evolução, mas que também se espelhou na restante turma. Esta pôde ser verificável todos os dias quando as crianças questionavam com bastante interesse o que iriam fazer de seguida, se podiam ajudar em alguma coisa e, em alguns casos,

lendo o manual antes da aula para poderem dar as respostas certas e ganharem pontos no quadro das pontuações.

Posto isto, a formanda pôde ver o sentido e os frutos do seu trabalho assumindo-os, face ao observado, como sinais positivos da sua ação. Por conseguinte, faz também suas as palavras de Ralha (1992, p.155) quando remete para a necessidade de existirem professores que “sejam também profissionais independentes capazes de se adaptar e continuar sempre entusiasmados com o seu trabalho”. Neste caso, a estratégia de inclusão dos alunos nas atividades revelou-se bastante positiva para os alunos desta turma, tendo-se revelado uma estratégia motivadora, como referem Lourenço & Paiva (2010, p.137) na medida em que afirmam que o professor deve “construir um ambiente em que o aluno seja integrado, veja legitimadas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda”.

O quadro das pontuações (Cf. Anexos 2A.VIII.10) também tinha intervenção dos alunos. Quando os alunos consideravam que um colega deveria receber pontos ou, pelo contrário, lhe deveria ser retirado pontos, a mestranda abria uma discussão onde cada aluno tinha de justificar a sua afirmação. Se a decisão fosse unânime este passo era dado.

No final do percurso foi já verificável que as crianças demonstravam capacidades de auto e heteroavaliação. Várias foram as situações em que as próprias crianças diziam que a sua bicicleta deveria avançar cinco pontos ou que a bicicleta do colega deveria ser recuada. Isto demonstra autonomia e familiarização com o conhecimento e domínio das regras.

Estes momentos de auto e heteroavaliação não eram planeados formalmente nas planificações, contudo eram encorajados, não podendo no entanto ser descurada a sua relevante e coerente justificação.

Neste contexto, a estagiária percebeu o quão difícil a avaliação se apresenta. Uma avaliação formativa, a base principal de toda a sua ação, torna-se verdadeiramente subjetiva e ambígua quando não concretizada em critérios ou claramente discutida com os alunos. Não foi possível, no entanto, para a estagiária criar grelhas de avaliação que conseguissem abranger todos os objetivos para todas as atividades. Desta forma, a mestranda criou grelhas de avaliação (Cf. Anexos 2A.IX) ao longo do percurso que se foram reajustando ao que se revelaria mais produtivo e conclusivo no final. Assim, a estagiária começou por ter grelhas de

avaliação que incidiam sobre aspetos mais generalizados e quadros de avaliação direcionada diretamente a cada aluno cujos descritores estavam assentes em pressupostos formativos, tais como “não cumpriu” e “compreendeu e cumpriu”, que orientavam a formanda na reflexão dos *feedbacks* percebidos durante as aulas por forma a ter a sua atenção mais direcionada a algumas crianças. Mais tarde, quando identificou as maiores dificuldades nos alunos restringiu a sua observação a grelhas de avaliação que incidiam sobre a leitura em voz alta, o comportamento e o trabalho de grupo.

No final de toda a prática pedagógica em conjunto com a colega em formação, foi proposto um questionário às crianças onde estas pudessem revelar o que para elas foi mais significativo com as seguintes questões: *i) Durante o período de tempo em que a professora Joana e a professora Inês estiveram na escola, enumera as atividades que mais gostaste de realizar. ii) Por que razão gostaste dessas atividades?; iii) E quais foram as atividades que menos gostaste de realizar? Porquê?; iv) Quais são as memórias que vais levar das professoras? Justifica.*”

Constata-se as crianças fizeram referências a algumas atividades específicas, tais como o teatro da carochinha, a atividade “histórias à lareira” e algumas outras referências mais gerais a jogos. No geral, as crianças justificaram as suas escolhas referindo que as atividades foram divertidas e diferentes. Não houve referências específicas a atividades negativas e relativamente às memórias das professoras todas elas foram bastante positivas, o que se revelou bastante gratificante para a mestranda no final da sua interação com as crianças.

Todos estes *feedbacks* das crianças se revelaram essenciais para a transformação e adaptação das práticas da formanda. A formanda pôde beneficiar de uma realidade que lhe permitiu transformar também as suas considerações sobre a profissão. Também nesta ordem de ideias, o trabalho com a supervisora institucional permitiu à formanda desenvolver-se num processo de emancipação da sua atividade pedagógica. Este processo permite ao professor em formação “desocultar barreiras à transformação do seu pensamento e acção, libertar-se de amarras que o constroem e construir práticas orientadas” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2010). Era assente nesta perspetiva que a formanda dialogava

com a supervisora institucional em torno da sua ação de experimentação em sala de aula refletindo conjuntamente sobre o contexto da ação, sobre o que a mestrande considerava que deveria ser alcançado em cada aula e com toda a turma, pondo em cima da mesa considerações e observações sobre a realidade educativa e os seus constrangimentos a fim de chegar a uma conclusão daquilo que seria possível realizar e como o fazer.

Os momentos acima referidos traduziam-se nas aulas em que a ação da formanda era observada pela Supervisora Institucional. Para estas aulas a formanda antecipava a sua ação entregando um Guião de Pré-Observação (Cf. Anexo 2A.II) onde explicitava brevemente a atividade, referia as suas previsões sobre eventuais situações críticas que poderiam ocorrer no processo, bem como sublinhar aspetos que acharia relevante que a Supervisora Institucional prestasse mais atenção. É de interesse referir que na primeira aula observada a Supervisora Institucional salientou a importância da colocação de voz e da postura dinâmica na sala de aula, sugerindo por sua vez que a formanda fosse mais ao encontro dos alunos e utilizasse todo o espaço da sala, saindo da zona de conforto junto ao quadro. Nestes momentos de reflexão sobre a ação, a mestrande distanciava-se de si própria a fim de fazer uma autoanálise da sua postura em sala de aula e, aquando do registo diário, podia clarificar o seu pensamento. Esta ideia é referida por Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2010, p.36), quando afirmam que “a análise da experiência pode ser favorecida pela reflexão escrita sob a forma de diário”. Pôde, devido a isto, concluir que nem sempre conseguia passar a mensagem que pretendia nem aperceber-se das dificuldades dos alunos que se encontravam sentados no fundo da sala.

A alteração da postura providenciou a alteração das respostas das crianças face às ações da professora em formação e consecutivamente dos resultados obtidos.

Este processo de supervisão não foi essencialmente desenvolvido para a finalidade da atribuição de uma nota final, mas sim, na consideração da estagiária, da problematização da ação da professora em formação em todos os aspetos, desde a postura da formanda enquanto lecionava as suas aulas, à construção das planificações diárias e às avaliações dos alunos, não descurando ainda da consideração da formanda relativamente à sua

identidade profissional. Nos processos de supervisão e de reflexão dialógica a supervisora institucional questionava sempre a formanda sobre como se tinha sentido no decorrer da aula observada, o que possibilitava uma reflexão sobre a ação não só sobre os aspetos mais técnicos, mas também incidindo na identidade profissional docente da professora em formação.

## **METARREFLEXÃO**

A seguinte metarreflexão sagra-se por uma análise reflexiva culminar de todo o processo da Prática Pedagógica Supervisionada nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta reporta ao conhecimento e reconhecimento de processos de construção, desconstrução e reconstrução de uma identidade, de profissional de educação, em constante adaptação ao meio, assentes numa postura reflexiva constante, que por sua vez potenciaram processos de autoconhecimento e identificação de barreiras e limites da profissional em formação. Estes revelaram-se essenciais à construção de boas práticas em contexto educativos e à transformação do ambiente como já tem vindo a ser proposto nos capítulos anteriores.

O ciclo de estudos, tal como já referido anteriormente, para a aquisição de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, forma profissionais de educação, tal como o próprio nome indica, para a Educação Pré-Escolar e para o 1º ciclo do Ensino Básico. Este está legislado e em termos previstos no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, pelo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário e que “promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico” (Decreto-Lei 43/2007).

O mestrado em questão permitiu a continuação de uma formação generalista proporcionada pela licenciatura em Educação Básica e o início da construção e consciencialização do perfil duplo providenciada pela formação superior para a obtenção do grau de Mestre ao abrigo do Processo de Bolonha.

No Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, pode ler-se a referência à preferência pelos profissionais de educação formados com perfil duplo:

“Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional.” (Decreto-Lei 43/2007)

A construção deste perfil duplo, tanto enquanto educadora de infância em formação, como enquanto professora em formação, foi acompanhada pelo desenvolvimento das competências específicas associadas a cada um dos perfis profissionais. Este desenvolvimento pretendia, inclusivamente, consciencializar e compreender a importância da articulação e interação entre os dois ciclos. Esta articulação permite dar valor ao conhecimento da sequencialização do desenvolvimento da criança intrinsecamente ligado com o seu percurso educativo. Vem ainda facilitar a transição da criança, entre os ciclos de ensino, de uma dada área geográfica, através de “um percurso sequencial e articulado” (Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho).

A mestranda pode assim referir que nos contextos das PPS lhe foi concedida a possibilidade de compreender a relação intrínseca entre teoria e prática. Pode chegar a afirmar que uma prática sustentada no “vazio”, isto é, sem bases teóricas, é como “varrer sem vassoura”, e a teoria sem experimentação prática é como “ter a vassoura e não ter o varredor”. Assim, pôde articular saberes construídos de todo o seu percurso de formação superior e também de vida, com as situações vividas a de modo a conseguir compreender, refletindo, problematizando, indagando sobre ambos os contextos educativos.

Relativamente aos contextos de estágio, estes permitiram à formanda consciencializar-se mais profundamente da sua identidade pessoal e profissional em relação com os outros, crianças, e comunidade educativa, compreendendo que este perfil profissional não é de todo estanque, mas que deve, por sua vez, ser adaptado aos contextos e aos indivíduos que são influenciados pelo mesmo. É, no entanto, necessário compreender como equilibrar o nível de adaptação a contextos com o nosso perfil pessoal. Foi necessário a mestranda manter-se fiel aos valores éticos e profissionais não

sucumbindo ao que tantas vezes parecia mais fácil ou mais proveitoso para si. Em primeiro lugar vinha o bem-estar e o bom clima do ambiente do grupo e da comunidade, o respeito pelas regras da instituição e pela individualidade das crianças. Desta forma, a formanda conseguiu crescer tanto a nível profissional como a nível pessoal compreendendo as suas limitações e reconhecendo os seus limites em ambos os níveis. Colocou à prova vários receios, dado que chegou a questionar a sua segurança e integridade física e o modo como lidava com estes.

A formanda considera, no entanto, que só poderia responder corretamente aos desafios e às necessidades se adotasse uma atitude de observação constante e sistemática.

Inicialmente, em ambos os contextos, a formanda deu preferência ao conhecimento do contexto de uma forma mais geral prestando mais atenção ao clima de sala, às características da comunidade envolvente e ainda, e de destacar, às metodologias de trabalho e opções educativas tomadas pela educadora cooperante e pelo professor cooperante. A observação e problematização das práticas dos profissionais de educação cooperantes desencadearam uma rede de informação que a mestranda pôde analisar a fim de compreender as consequências que estas traziam para as crianças e para o ambiente dos grupos.

Desta forma, foi possível adaptar a ação às necessidades dos grupos e das crianças, de modo particular, partindo da reflexão do que pôde observar direta e indiretamente dos contextos. Porém, de modo particular no 1º CEB, este processo não foi tão facilitado e linear quanto na EPE.

No 1º CEB, a mestranda sentiu uma maior pressão para a concretização da lecionação dos conteúdos, em oposição à prática exercida na EPE, no entanto sentiu-se mais segura devido a todos os recursos já providenciados para o professor, referindo tanto os materiais escolares como os normativos legais. Estes recursos ajudaram na construção das planificações diárias onde os conteúdos a lecionar estão já previamente pensados e estruturados. Foi, no entanto, mais difícil a conciliação dos conteúdos com os interesses e necessidades emergentes na turma. Para este aspeto a formanda compreendeu que deveria utilizar aquilo que é deixado à liberdade do professor, isto é, aquilo que é considerado da responsabilidade do professor decidir, que se revela nos recursos e nas estratégias utilizados nas aulas.

Neste sentido, a formanda colocou o melhor de si na construção dos recursos e na planificação das estratégias a fim de proporcionar às crianças uma aprendizagem mais rica, com mais estímulos e diversificada. Importa no entanto, referir que todos os recursos que foram construídos para a turma faziam parte do financiamento próprio da formanda que nem sempre encontrava nas melhores condições para possibilitar um investimento maior possibilitando uma construção mais rica destes como muitas vezes se fazia necessário. Para além disto, a formanda compreendeu que apesar de todos os esforços, toda a vida pessoal de um professor influencia o modo como trabalha, tanto a nível positivo como a nível negativo. Além disso, enquanto profissional de educação em formação, o conhecimento sobre si própria teve um grande papel no autocontrolo e nas decisões que tomava diariamente em prol de cada criança pela qual era responsável.

A reflexão sobre este assunto era por vezes dolorosa, pois a formanda, tantas vezes apenas por este fator, não podia dar o melhor de si àquelas crianças que todos os dias, dentro do que podiam, davam o seu melhor para aprenderem e para serem aceites e amadas.

Esta aceitação, tantas vezes refletida nas avaliações quantitativas com as quais as crianças não se identificam e sobre as quais criam frustrações foi também mote de momentos de frustração para a formanda.

Em contexto de Educação Pré-Escolar a formanda contactou com uma realidade em que a avaliação era vista como unicamente quantitativa pelo que não era, na conceção da educadora cooperante, uma prática que devesse ser formalizada ou sequer cumprida. Neste contexto, a formanda teve bastante dificuldade na observação inicial e no conhecimento das crianças por não haver praticamente dados sobre o percurso educativo daquelas crianças. Tornou-se bastante difícil construir atividades assentes no que as crianças já seriam capazes de fazer pois não havia registo dessas competências. Neste momento, a formanda compreendeu a grande mais-valia das práticas avaliativas também para um acompanhamento e transição favoráveis à criança entre os ciclos de ensino.

Na prática pedagógica em contexto de 1º CEB essa dificuldade já não foi tão sentida dado que a instituição mantinha registos das avaliações das crianças dos anos escolares anteriores, bem como registos de avaliações formativas que o professor cooperante mantinha. Estes pequenos registos

de avaliação formativa puderam fornecer, além de que breves, algumas noções sobre o desenvolvimento das crianças ao longo do primeiro ciclo.

Neste sentido, a mestranda compreendeu e pôde verdadeiramente sentir a utilidade da prática avaliativa, não na sua vertente sumativa, mas sim enquanto formativa. Esta prática, em congruência com o perfil duplo de formação adquirido no presente mestrado, apresenta-se como basilar na transmissão de informação sobre as crianças para uma transição mais significativa, acompanhada e sustentada nas suas capacidades cognitivas, sociocognitivas e motoras bem como no *background* holístico da criança.

Refletindo sobre todos estes aspetos, a mestranda considera que ao final de cada dia haveria sempre algo que se pudesse voltar atrás iria mudar, no entanto tem a certeza de que se assim o pudesse fazer deixaria a perder todas as oportunidades de aprendizagem que esses momentos proporcionam na vida de um professor. Também estes momentos são momentos de formação contínua de quem anseia por fazer o seu trabalho cada vez com mais qualidade numa perspetiva de transformação do futuro.

Neste sentido, e para dar resposta a algumas dificuldades sentidas no decorrer do estágio, relativamente à postura, controlo de emoções e colocação de voz, a estagiária recorreu a um *workshop* de três dias, de dança contemporânea para relaxar e tornar a sua postura mais fluida e à-vontade, e também para retomar alguma criatividade. Este esforço diário de adaptação ao contexto e aos alunos corresponde ao perfil flexível da identidade de um professor que deve fazer o melhor que está ao seu alcance para melhorar a sua resposta para os alunos e crianças que de si dependem.

Congruentemente com a linha de pensamento acima seguida, foi necessário também criar algo que facilitasse a relação com a família de cada criança, em ambos os contextos de PPS, pois, para além da falta de motivação das crianças, era notória uma desacreditação das instituições por parte de alguns encarregados de educação. Deste modo, a mestranda considerava relevante que houvesse visibilidade para as famílias, de todo o trabalho que ia sendo realizado dentro das salas. Deste modo, no âmbito da EPE, foi desenvolvida a parede do correio, onde as crianças construíram os seus próprios envelopes para colarem na parede e, deste modo, terem um local físico que pudesse servir de ponte de comunicação entre os EE e as educadoras em formação. Já no âmbito do 1ºCEB, esta comunicação foi

estabelecida através da concretização do *blog* de turma, que ia tornando possível o acompanhamento, por familiares das crianças, dos trabalhos realizados em sala bem como algumas fotografias das atividades mais lúdicas. Também neste *blog* era encorajado que tanto as crianças e os pais deixassem comentários sobre as publicações que as professoras em formação iam partilhando.

Não obstante, não era de descurar também a relação com a comunidade, pois esta abertura deverá manter o equilíbrio entre o que a criança já é, como parte de uma sociedade, e a escola, que não se deve distanciar da realidade pois o objetivo do professor é, essencialmente “formar indivíduos capazes de dispensarem o seu auxílio, de caminharem por si próprios, de esquecerem ou desmentirem aqueles que os ensinaram” (Savater, 2010, p. 20 e 30)

Neste sentido, a formanda, no contexto da EPE, participou e colaborativamente preparou algumas visitas de estudo com a educadora cooperante que ajudaram no desenvolvimento dos projectos em curso. Para além disso, foi convidado o autor João Pedro Mésseder que presenteou as crianças com a leitura de um conto da sua autoria. Ainda, no contexto do 1ºCEB, preparou uma aula sobre alimentação saudável leccionada por um grupo de alunos da Faculdade de Ciências da Nutrição da Universidade do Porto que se encontravam a desenvolver um projecto em algumas escolas do Concelho da Maia. Estas actividades, em ambos os contextos, proporcionaram às crianças novas experiências que enriqueceram os seus percursos de aprendizagem e sustentaram uma dinâmica de maior abertura para a participação das crianças nas decisões tomadas em grupo ou turma.

Importa, assim, realçar a basilar utilização da metodologia de investigação-ação para o desenvolvimento do perfil duplo e generalista, pois foi em torno desta que, tal como já fora referido em ambos os relatórios de qualificação profissional, que ambas as práticas se desenvolveram. Seguindo as teorias de reflexão-ação a mestranda pôde refletir sobre o observado em contexto e sobre as suas práticas com o objetivo de proporcionar as transformações necessárias à promoção de um clima de aprendizagem construtivista, facilitador de práticas integradas, na realidade do grupo, e integradoras para futuras aprendizagens a adquirir, respeitando sempre a individualidade da criança. Nesta perspetiva, a criança deverá ser

tida em conta não só pelo que apresenta na sala de aula, mas na sua integridade holística para que esta possa sentir na escola um local equilibrado, seguro, com recursos suficientes para o desenvolvimento de um percurso escolar significativo e contextualizado na sua vida e no ambiente que a rodeia (Monteiro, 2008) dado que, se não adequado a cada um, “aprender é divertido, exultante e gratificante; mas (...) também, frequentemente, assustador, cansativo e, por vezes, desencorajador” (Tough, 2013, p. 89).

Este percurso corrobora, assim, a ética e os princípios Deontológicos associados à profissão que a mestranda manteve como tapete por onde o seu trabalho caminhava.

Colmatando com o referido no Decreto-Lei 240/2001, estas aprendizagens deverão ser concretizadas com base num currículo, no rigor metodológico e científico das áreas respetivas proporcionando uma educação de qualidade. Esta tem como base a promoção de aprendizagens significativas, a integração de saberes transversais e multidisciplinares tendo em conta práticas e estratégias diferenciadas, a organização do tempo de ensino de forma favorável ao trabalho com a língua Portuguesa nas suas diferentes vertentes, com suportes e recursos variados e espaço para acompanhamento mais direcionado essenciais a uma avaliação que se caracteriza como elemento regulador de todo o processo e, conduzindo assim, à realização de cada criança em processo de aprendizagem no contexto de uma sociedade democrática (*Idem*).

Concluindo, é com base nestes pressupostos que a mestranda tenciona progredir na sua formação ao longo da vida enquanto profissional de educação, construindo a sua identidade docente congruente com os seus princípios de vida e com o que considera melhor para cada criança, de modo a tornar-se digna de exercer a profissão com a maior qualidade possível.

Este é o momento de olhar em frente com responsabilidade e mudança nunca esquecendo a máxima de que “o objetivo explícito do ensino no quadro da modernidade é conseguir indivíduos autenticamente livres” (Savater, 2010, p. 30).



## Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa* (1ª ed.). (J. C. Eufrásio, Trad.) Rio Tinto: Edições ASA
- Alarcão, I. (1996), Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programa de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-40 (a)
- Amor, E., (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Arrivé, J. (1995). *Guia de Métodos e Práticas em Formação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Ballesteros, A., et all (1999). *Mapas conceptuais: uma técnica para aprender*. Rio Tinto: Edições ASA
- Balseiro, L. (2009). *A Participação dos Pais/EE na Escola “ que realidade ... ”*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- Benavente, A. (1994). Intervenção de Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Benavente. In Portugal, *A Avaliação dos Alunos Da Educação Básica e do Ensino Secundário* (pp. 75- 78). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Benet, R. (1990). *Eficácia no estudo*. Porto: Edições ASA
- Bjorklund, D., & Blasi, C. (2012). *Child and Adolescent Development: An Integrated Approach*. Belmont: Wadsworth.
- Blamire, Roger (2009). ICT Impact data at primary school level: the steps approach. In Friedrich Scheuermann and Francisc Pedró (ed.). *Assessing the effects of ICT in education: indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*, (199-211). European Union: OCDE.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia de Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cortesão, L. (1982) *Escola, sociedade que relação?* Porto. Edições Afrontamento

- Costa, Fernando et al. (2008). *Competências TIC. Estudo de Implementação* (Vol.I). In Costa, Fernando (Coord.) Lisboa: GEPE/ME. Acedido em setembro de 2013 de <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/364.html>.
- Costa, J. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto. Asa
- Craveiro, C. e Formosinho, J. (2002). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância, *Revista Saber (e) Educar* N<sup>o</sup>2. Retirado de: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/237>
- Delors (1996) *Educação: Um Tesouro A Descobrir*. Porto: Edições ASA
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Gorham, W., Kornhauser, A., et al. (1998). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Spbre Educação para o século XXI*. Brasília: Cortez Editora.
- DGEEC (2013) Modelo de previsão do número de alunos em Portugal – impacto do alargamento da escolaridade obrigatória. Acedido em Junho de 2014, de Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência:  
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/64/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=65&fileName=ArtigoPrevis\\_oAlunos\\_Portugal\\_final\\_o609.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/64/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=65&fileName=ArtigoPrevis_oAlunos_Portugal_final_o609.pdf)
- Diogo, F., Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Espelage, D., & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na Escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). *Viajar na Matemática: Cálculo Mental*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar e ensinar a aprender*. Porto: Afrontamento
- Flores, P. & Escola, J. (2008). *A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico*. In Adelino, J., Neto-Mendes e Ventura. A. (org). *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768-780). Aveiro: Universidade de Aveiro

- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. In *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 5764-5779. Braga: CIEd-Universidade do Minho. Retirado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coord.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, (323 – 342). Santiago de Compostela: Andavira Editora
- Formosinho, J. (1989). *De Serviço local de Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa*, in Revista de Educação, nº 3/89 (pp. 53-86). Braga: Universidade do Minho
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill
- Hipólito, J. (2011). A Contratualização como Instrumentação da Acção Pública. In Barroso, J. & Afonso, N. (2011) *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Instituto Nacional de Estatística. (21 de Março de 2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Acedido em Fevereiro de 2014, de Censos 2011: quadros resumo:  
[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)
- Junta de Freguesia de Rio Tinto. (s.d.). *Rio Tinto, Junta de Freguesia*. Acedido em Fevereiro de 2014, de A fundação: [http://www.jf-riotinto.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=8&Itemid=6](http://www.jf-riotinto.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=8&Itemid=6)
- Lima, J. (2002). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.

- Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R., & Rocha, R. (2006). *Uma Revolução da Formação Inicial de Professores*. Porto: Profedições/Jornal a Página
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). *A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem*. In *Revista Ciências & Cognição*, Vol. 15(2), (pp. 132-141). Rio de Janeiro: Ciências & Cognição
- Machado, E., Alves, M., & Gonçalves, F. (2011). *Observar e Avaliar Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Machado, F., & Gonçalves, M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspectivas*. V. N. Gaia: Edições ASA.
- Machado, S. (2011). Pelos Labirintos da Aprendizagem in Machado, S. (org.) *Aprendizagem Significativa: tecendo uma educação Sustentável/VI Seminário de Educação Passa Vinte*. Passa Vinte: Prefeitura Municipal
- Machado, S. (2011). Pelos Labirintos da Aprendizagem in Machado, S. (org.) *Aprendizagem Significativa: tecendo uma educação Sustentável/VI Seminário de Educação Passa Vinte*. Passa Vinte: Prefeitura Municipal
- Mateus, A. (2012). *A Persona(lidade) do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança: Um Estudo Correlacional*. Santiago de Compostela: Tese de Doutoramento
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know About Action Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (Dezembro de 2013). *Direção Geral da Educação*. Acedido em Fevereiro de 2014, de Programas e projetos nas escolas TEIP: <http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18&ppid=13>
- Monge, M., Rosário, M., & Cañamero, G. (1999) *Criatividade na Coeducação: Uma Estratégia para a Mudança*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Mota, C. & Fuentes, E. (2007). *Aportações da Formação Inicial Para a Construção da Identidade Profissional dos Educadores de Infância*. In IX Symposium Internacional sobre Buenas Prácticas en el Practicum (pp. 943-950). Poio: (s.e.)
- Nóvoa, A. (1991). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa. Universidade de Lisboa (Relatório para concurso de Professor Associado).
- Nunes, A. (2002). *Freinet - Actualidade pedagógica de uma obra*. Lisboa: Edições ASA.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In grupo de trabalho de Investigação, (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In I. GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira, L. et al. (2004) *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Prática*. Porto: Porto Editora
- Olivier, C. (2002). *Violência Infantil - o que fazer*. Lisboa: Prefácio.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma prática Diária* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Pelgrum, Willem (2009) Indicators un ICT in primary and secondary education: results of an EU Study. Friedrich Scheuermann and Francisc Pedró (ed.). In *Assessing the effects of ICT in education: indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*, (165 - 188). European Union: OCDE
- Perrenaud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. In *Pátio Revista Pedagógica*, 8-12.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pinto, M. (1994). Intervenção de Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Conceição Pinto. In Portugal, *A Avaliação dos Alunos na Educação Básica e do Ensino Secundário* (pp. 39, 46). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Planeamento, P. M.-G. (1992). *Observar o Desempenho, Conduzir a Mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Ralha, M. (1992). *Didáctica da matemática: perspetivas gerais sobre a educação matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ribeiro, D. (2012). Aula de investigação em Educação (9 de Outubro de 2012). Porto: ESE – Instituto Politécnico do Porto
- Robinson, k. (2010) *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Rodari, G. (2002). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaiar é Refletir Sobre o Ensino*. (A. M. Vilar, Trad.) Rio Tinto: Edições ASA.
- s.a. (s.d.). *O concelho de Rio Tinto*. Acedido em Janeiro de 2014, de Um olhar sobre Rio Tinto: <http://umolharsobreriotinto.wordpress.com/do-concelho-de-rio-tinto/>
- Sá Chaves, I. (2005). *Os Portefólios Reflexivos também Trazem Gente Dentro - Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Universidade do Minho. Instituto de Educação, acedido a Abril de 2013, Disponível em [http://locussocial.cess-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmento\\_ls00232.pdf](http://locussocial.cess-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmento_ls00232.pdf)

- Savater, F. (2010). O Valor de Educar. In F. Savater, R. Castillo, N. Crato, & H. Damião, *O Valor de Educar, O Valor de Instruir* (pp. 7-43). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Savater, F. (2012). *O Valor de Educar*. São Paulo: Planeta.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*, 77-91. Lisboa: D. Quixote e IIE
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.
- Segurança Social. (14 de 12 de 2013). *Rendimento Social de Inserção*. Acedido em Fevereiro de 2014, de Segurança Social: <http://www4.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao#>
- Silva, E., & Araújo, C. (2005). In, V Colóquio Internacional Paulo Freire. *Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores*. Recife.
- Silva, A., et al. (2008). *Aprender a Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Simão, A. (2005). O “Portefólio” como instrumento na Auto-Regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves, I. (org.), *Os “Portefólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 83-100
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Torres, C., O’Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação E Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.
- Tough, P. (2013). *Educar Para o Futuro*. Lisboa: Clube do Autor.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vergani, T. (1993). *Um Horizonte de Possíveis sobre Uma Educação Matemática Viva e Globalizante*. Lisboa: Universidade Aberta
- Vieira, F. e Moreira, M. (2011) *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2010). *No Caleidóscópio da Supervisão: Imagens da Formação da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vilar, A. (1998). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA
- Vilar; A. (1993). *Inovação e Mudança: na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vilas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: Uma Educação Holística para o Século XXI*. São Paulo: Artmed
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

## **Documentos Legais e outros documentos orientadores**

- Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2012). Projeto Educativo TEIP 2011-2012. Maia: Agrupamento de Escola de Pedrouços
- Constituição da República Portuguesa. (1976). Acedido em Maio de 2014. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>
- Escola de Primeiro Ciclo de Santegãos (2013). Projeto Curricular de Turma. Santegãos: Agrupamento de Escolas de Pedrouços
- Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfil geral de*

*desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, n.º38. Lisboa: Ministério da Educação – *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril: Diário da República, 1.ª série, n.º 179. Lisboa: Ministério da Educação - *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho: Diário da República, 1.ª série, n.º 126. Lisboa: Ministério da Educação - *Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*

Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho: Diário da República, 1.ª série, n.º129. Lisboa: Ministério da Educação – *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto: Diário da República, 1.ª série, n.º 129. Lisboa: Ministério da Educação - *Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.*

Despacho n.º 10874/2012 de 18 de abril Diário da República, 2.ª série, n.º155. Lisboa: Ministério da Educação – *Homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo dos ensino básico e secundário.*

- Despacho Normativo N.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República 2.<sup>a</sup> Série 192 – *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração e regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia*
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro de 2012: Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 236. Lisboa: Ministério da Educação – *Avaliação e certificação dos conhecimentos.*
- Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro: Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 242. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Calendário de implementação das Metas Curriculares.*
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, n.º 237. Lisboa: Ministério da Educação – *Lei de Bases do Sistema Educativo.*
- Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série A, n.º 217. Lisboa: Ministério da Educação – *Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).*
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série A, n.º 166. Lisboa: Ministério da Educação – *Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).*
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série. n.º 166. Lisboa: Assembleia da República - *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*

## ANEXOS 2A.I

Anexo 2A.I.Tabela 1 – Dados demográficos retirados de Censur 2011

Zona Geográfica	População residente			População presente			Famílias		Núcleos familiares	Alojamentos familiares			Colétiuos	Edifícios clássicos
	Total	H	M	Total	H	M	Clássicas	Institucionais		Total	Clássicos	Não clássicos		
Rio Tinto	50713	23921	26792	48848	22775	26073	19608	7	16169	23846	23844	2	9	9171
Baguim do Monte (Rio Tinto)	14102	6762	7340	13460	6396	7064	5130	2	4555	6276	6276	0	2	3167

(elaboração própria)

Anexo 2A.I.Tabela 2 – Espaços da escola

Espaços da escola	
Espaço exterior coberto	1
Espaço exterior	1
Biblioteca	1
Cantina	1
Casas de banho alunos	2
Casas de banho docentes e funcionários	2
Cozinha	1
Sala de computadores	1
Salas de aula	4

Anexo 2A.I.Tabela 3 – Material disponível na sala de aula

Material geral	
Computador	1
Secretária de computador	1
Armários	3
Mesas	13
Cadeiras	22
Quadro branco/quadro interativo/vídeo projetor	1
Baldes de separação para de reciclagem	2
Almofadas de cadeira	21
Rádio com leitor de CD's	1
Material didático	
Dominós	Várias caixas
Livros para leitura livre	Vários
Alfabeto	1
Globo	1
Quadro de pontuações	1
Regras da sala de aula	1
Quadro de leitura de números por ordens	1

Caixa de correio “correio da amizade”	1
Páginas informativas dos sinais de pontuação	5
Lareira artificial	1
Quadro de compositores	1
Material de papelaria	
Cartolinas de várias cores	Várias
Papel crepe de várias cores	Vários rolos
Giz de várias cores	2 caixas
Giz Branco	2 caixas
Material de desperdício	Vários

Anexo 2A.I.Tabela 4 - Horário letivo

	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
09:00h/10:30h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30h/11:00h	Intervalo				
11:00h/12:30h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30h/14:00h	Almoço				
14:00h/15:00h	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo
15:00h/16:00h	Oferta complementar	Apoio ao Estudo	Expressão Dramática / Expressão Motora	Expressão Musical	Expressão Plástica
16:00h/16:30h	Intervalo				
16:30h/17:30h	Inglês	Atividade Físico Motora	Atividade Físico Motora	Inglês	Educação Musical

Anexo 2A.I.Tabela 5 - Áreas curriculares e AECS

Áreas curriculares e AECS	
Áreas curriculares	Estudo do meio
	Matemática
	Português
	Expressões
AECS	Música
	Inglês
	Expressão Físico Motora
	Educação Mural Religiosa Católica

Anexo 2A.I.Tabela 6 – Distribuição das crianças por sexos

Sexo	Número de Crianças	%
Masculino	5	38%
Feminino	8	62%

Anexo 2A.I.Tabela 7 – Distribuição das crianças por idade

Idade	Número de crianças	%
8	10	77%
9	2	15%
10	0	0%
11	1	8%

Anexo 2A.I.Tabela 8 – Distribuição das crianças da turma repetentes por anos.

Número de reprovações	Número de crianças	%
0	11	84%
1	1	8%
2	1	8%

Anexo 2A.I.Tabela 9 – Distribuição das crianças da turma repetentes por anos.

Ano de Retenção	Número de retenções	%
1º	0	0%
2º	1	7%
3º	2	14%
Sem reprovações	11	79%

Anexo 2A.I.Tabela 10 – Encarregados de Educação (EE)

EE	Número de EE	%
Pai	1	8%
Mãe	12	92%

Anexo 2A.I.Tabela 11 – Número de crianças com necessidades educativas especiais NEE

	Número de crianças	%
NEE	1	8%
Sem NEE	12	92%

Anexo 2A.I.Tabela 12 – Número de crianças com plano de acompanhamento pedagógico

	Número de crianças	%
Com apoio	7	54%
Sem apoio	6	46%

Anexo 2A.I.Tabela 13 – Pessoas com quem as crianças do grupo habitam

Pessoas com quem vive	Número de crianças	%
Pai	0	0%
Mãe	1	8%
Pai e mãe	2	16%
Pai, mãe e irmãos	4	32%
Mãe e avós	1	8%
Mãe e irmãos	3	24%
Mãe, irmãos e outros	1	8%
Mãe, padrasto e irmãos	1	8%

Anexo 2A.I.Tabela 14 – Tipologia de habitação

Tipologia de habitação	Número de crianças	%
Apartamento	6	46%
Bairro camarário	5	38%
Moradia/Vivenda	2	15%

Anexo 2A.I.Tabela 15 – Distribuição dos alunos por escalão

Tipo de escalão	Número de crianças	%
Sem escalão	4	31%
A	8	61%
B	1	8%
C	0	0%

Anexo 2A.I.Tabela 16 – Frequência nas atividades extra curriculares

Atividades extra curriculares	Número de crianças	%
Educação Física	11em 13	84%
Inglês	12em 13	92%
Música	12em 13	92%

Grelhas de observação do Espaço

Anexo 2A.I.Grelha 1 - Grelha de Observação da Instituição

<b>DADOS INDICATIVOS DE UM AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR</b> <b>ESPAÇO FÍSICO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
O ambiente inclui espaços que permitem uma ampla mobilidade no espaço exterior à instituição.	X	
O ambiente inclui espaços que permitem uma ampla mobilidade na sala de aula.	X	
Existe espaço para arrumar materiais.	X	
A temperatura e grau de humidade são confortáveis.		X
Existe uma variedade de produções (desenhos, pinturas, poemas, fotografias, etc.) na instituição.		X
O acesso a lavatórios ou casa de banho está facilitado para as crianças.	X	
Existe um acesso direto a espaços exteriores.		X
Existe um espaço exterior aberto para dias de sol ou bom tempo.	X	
Existe um espaço exterior coberto para dias de chuva.	X	
O espaço exterior é fácil de supervisionar (não há áreas escondidas em que as crianças não podem ser vistas).	X	
O espaço exterior tem fácil escoamento de águas e parte está coberto com uma superfície não dura (ex: areia e relva) onde as crianças podem sentar, correr, saltar, etc.		X
O espaço físico não está muito ocupado (demasiadas crianças, equipamentos demasiado grandes, etc) o que permite uma alta mobilidade da criança ou não limitação da sua movimentação.	X	

Espaços físicos	Descrição	Inferências
Ventilação/Qualidade do ar	Grande quantidade de janelas em todas as salas Ambiente envolvente de campos	Boa ventilação Boa qualidade do ar
Iluminação (artificial/natural)	Janelas bastante grandes Todas as lâmpadas funcionam	Boa iluminação natural Boa iluminação artificial
Gerais		Específicos

Anexo 2A.I.Grelha 2 - Guião de Observação da Escola de Santegãos

**Instituição:** Eb1 de Santegãos

**Turma:** 3<sup>o</sup>C/4<sup>o</sup>

**Nº de alunos:**15 (2 alunos pertencentes ao 4<sup>o</sup> ano)

**Orientador Cooperante:** Professor Manuel António Pinto

**1.Objectivos da Observação**

**2.Caracterização da sala de aula**

Dimensão	Relativamente grande	Dada a dimensão da turma a sala revela-se espaçosa
Pavimentação	Pavimentação interior de madeira em bom estado	Pavimentação das salas proporciona conforto
Disposição	Disposição clássica	Os alunos estão distribuídos pelas mesas de modo a proporcionar menores momentos de distração ou de conflito
Paredes/ <i>Placard</i>	Paredes revestidas a cortiça	Facilita a fixação de produções de alunos e de recursos didáticos
Rotinas	Descrição	Inferências
Entrada (9:00)	Muitas das crianças chegam atrasadas	As crianças chegam tarde mas calmamente
Saída para o lanche (10h30)	A aula, é interrompida pelas 10h15 para ser distribuído o leite e o pão a quem lhe é de direito. O lanche começa assim pelas 10h15. Pelas regras as crianças só poderão sair quando terminarem de lanchar. Normalmente as crianças saem pelas 10h45.	
Entrada (11h00)	Algumas crianças entram aquando da chegada do professor, outras apenas mais tarde	A entrada é desordeira, inconstante, e proporcionadora de momentos de conflito entre alunos

Saída para almoço (12h30)	Os alunos saem para o recreio assim que o professor os dispensa da aula, normalmente logo após ao toque de saída.	Os alunos demoram a sair pelo que o professor tem de esperar que todos saiam para também poder sair
Entrada (14h)	A entrada é desordeira e o professor tem de chamar diversas vezes à atenção para conseguir iniciar a aula	Este é o período onde as crianças revelam mais dificuldades de concentração.
Saída (16h)	As crianças encontram-se já bastante agitadas. Normalmente recomenda-se a execução de um exercício que o professor tenha sentido de maior dificuldade na turma.	O horário de saída deve ser cumprido dado que os encarregados de educação se encontram à espera no exterior. Os exercícios recomendados são realizados no pavilhão de ATL As crianças ainda não têm atividades extra curriculares na escola

Caracterização do grupo	Descrição	Inferências
Faixas etárias	Dos 8 aos 11	
Interesse/motivação/participação	Baixo nível de interesse e motivação Entre 3 a 5 alunos demonstram interesse pelas aulas	O nível de interesse e motivação variam nas diferentes áreas disciplinares
Participação dos encarregados de educação/pais	A participação dos encarregados de educação é reduzida.	Esta situação é ilustrativa das problemáticas emergentes nas famílias da maioria das crianças da turma.
Alunos com NEE	Aluna (J)	(paralisia cerebral) Apenas afeta o seu desempenho motor

Interações no ambiente educativo	Descrição	Inferências
Aluno - aluno		
Aluno - professor	A relação é de respeito mútuo	
Aluno - assistente operacional	Existe alguns níveis de desrespeito mútuo	
Professor - encarregados de educação/família		
Aluno - professor de AEC'S	-	-
Aluno - professor NEE	Muito boa relação de respeito e ajuda	
Professor – assistente operacional/assistente técnica	Relação de respeito mútuo mas não de interação	

Assistente operacional/técnica - encarregados de educação	Relação de alguma tensão.	
Assistente operacional/técnica – Assistente operacional/técnica	Relação de alguma competitividade. Algumas tensões pontuais.	
Professor titular – outros professores	Boa relação de respeito e ajuda mutua.	

Anexo 2A.I.Grelha 3 -Recursos de sala de aula

Recursos	Tipo de material	Consciência ecológica	Autoria	Tipo (estruturado, semi-estruturado, não estruturado)	Durabilidade	Sentido de estética	Inferências



Anexo 2A.I.Grelha 5 - Grelhas de observação de Aulas

Parâmetros				
		Observado	Não Observado	Por vezes observado
<b>1</b>	<b>Início da Aula</b>			
<b>1.1</b>	Escrita da data.		x	
<b>1.2</b>	Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores.			x
<b>1.3</b>	Se houver lugar a trabalhos de casa assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção.	x		
<b>2</b>	<b>Seleção, organização e abordagem dos conteúdos</b>			
<b>2.1</b>	Motiva os alunos para a melhoria.	x		
<b>2.2</b>	Explica com clareza os conteúdos.	x		
<b>2.3</b>	Promove uma utilização correta da língua portuguesa	x		
<b>2.4</b>	Revela correção científico-pedagógica.	x		
<b>3</b>	<b>Estratégias de ensino e aprendizagem</b>			
<b>3.1</b>	Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas.			x
<b>3.2</b>	Adequa ou modifica o trabalho planificado às necessidades dos alunos.	x		
<b>3.3</b>	Dá informação fundamentada sobre os trabalhos propostos aos alunos.	x		
<b>3.4</b>	Realiza uma síntese da aprendizagem.			x
<b>3.5</b>	Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades.			x
<b>3.6</b>	Propõe atividades de apoio aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem	x		
<b>4</b>	<b>Organização no trabalho</b>			
<b>4.1</b>	Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...).		x	
<b>4.2</b>	Gere o tempo de ensino de forma a cumprir os objetivos planeados.	x		
<b>5</b>	<b>Utilização de recursos</b>			
<b>5.1</b>	Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas...).			x
<b>5.2</b>	Utiliza uma variedade de recursos adequados ao aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos.			x

Anexo 2A.I.Organograma 1 - Organograma da Direção do Agrupamento de Pedrouços



Anexo 2A.I.Organograma 2 - Organograma do Conselho Administrativo do Agrupamento de Pedrouços



## ANEXOS 2A.II GUIÕES DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

### GULÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: EB1 de Santegãos  
Orientador Cooperante: Professor Manuel António Pinto  
Turma: 3º/4º C  
Diáde: Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Estagiária Observada: Maria Inês Baptista  
Data da observação: 06/11/2013

#### A) Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica.

É com base na observação direta que o professor pode retirar da sua ação a informação mais valiosa necessária à sua prática profissional. O *feedback* fornecido pelos alunos tem sido a melhor forma de refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, em confronto também com as práticas pedagógicas da colega Joana e do Professor Manuel António Pinto.

Desde o início do estágio que pude detetar vários problemas na turma, visíveis também a qualquer pessoa que estivesse uma hora na sala de aula, sendo estes a indisciplina, violência entre alguns elementos da turma, desrespeito pelo professor, e consequentemente a desmotivação.

Apesar do quadro de ardósia, da sala onde a minha prática se está a desenvolver, ter sido substituído por um quadro branco com capacidades interativas, e o computador da sala facilitar o trabalho do professor, posso dizer que me encontro ainda numa escola de características tradicionais. O aluno não tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e o professor é o detentor de todo o saber.

Uma outra observação, e que tem sido o centro da minha preocupação, é o facto de, a maioria das crianças, terem uma muito baixa auto-estima, levando a que não consigam fazer qualquer exercício sozinhas e que, grande parte das vezes, esperem que este seja primeiro resolvido no quadro passando apenas depois para o caderno diário.

Tentando contrariar esta tendência, e todos os problemas acrescidos, vou, sempre que possível, recorrendo a estratégias novas e motivadoras, a *feedbacks* claros e

objetivos, bem como a reforços positivos para captar todo o saber e interesses que as crianças já têm e utilizá-lo como base nas minhas planificações.

Assim considero que as aulas devem começar com atividades motivadoras e simples que façam a criança compreender e sentir-se segura no que faz e sabe, promovendo o “pensar antes de falar”, o “ler o exercício antes de o fazer ou de dizer que não sabe”, e pelo menos “tentar resolver de forma autónoma” antes de ser corrigido no quadro.

Desta forma, e estabelecendo um equilíbrio entre práticas de utilização exclusiva do manual, e práticas inovadoras que muitas vezes se tornam demasiado estimulantes, a atividade apresenta elementos motivadores, e elementos que exigem mais concentração por parte da turma.

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

Existem algumas preocupações que vou continuamente tentando refletir sobre elas, antes, durante e após a ação. Essas preocupações assentam nas características da turma acima descritas e que se não forem consideradas na ação educativa, podem ter consequências negativas na aprendizagem dos alunos.

As conversas paralelas à aula, por alunos desatentos não só perturbam os alunos à volta como toda a aula dado que a professora tem de chamar a atenção desses alunos, e para os que estão com atenção e a seguir a aula, é-lhes também cortado o fio condutor.

Este tipo de situações apela a uma gestão do grupo bastante forte e ativa, no sentido em que o professor, tem de conseguir manter as crianças motivadas, atentas, e interessadas em participar para que comportamentos desviantes não ocorram.

O facto deste tipo de perturbações ser tão frequente na sala, implica no decorrer normal das atividades, uma maior e flexível gestão do tempo.

Devo ainda sublinhar a existência de alguns alunos com precedentes bastante problemáticos, desordeiros e violentos que poderão afetar o normal decorrer da aula.

Acrescido ainda a estes fatores, é frequente ainda, a aula ser interrompida por alguma das funcionárias que regularmente informam os professores de situações críticas decorrentes no recreio e que são necessárias comunicar aos pais dos alunos envolvidos.

Assim sendo, nesta atividade tive o cuidado de preparar elementos motivadores e próximos das crianças, para que se sentam o mais implicadas e próximas possíveis da

atividade e, conseqüentemente, conseguissem entender a utilidade das novas competências que através dela poderão adquirir.

**C) O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

Penso ser relevante, tendo em conta as características acima descritas, e dada a grande importância que estas têm para o normal decorrer da aula e para uma aprendizagem mais sólida por parte das crianças, a **clareza da linguagem**, e a utilização da **linguagem cientificamente correta** sobre o tema, a capacidade de **lidar com situações desviantes** ao normal funcionamento da turma e a capacidade de recorrer à **reflexão na ação** para readequar as estratégias às exigências eventuais e pontuais do grupo, e a **adequação das estratégias** tendo em conta os objetivos e aprendizagens esperadas.

Sublinho que a planificação, tanto da atividade como de todos os três dias de prática pedagógica semanal, foi já traçada com base nas características do grupo, geridas sob os *feedbacks* dos alunos ao longo destas semanas, aquando das práticas do Professor Manuel António, da colega Joana Barbosa e minhas.

**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
SUPERVISIONADA**

**Instituição Cooperante:** EB1 de Santegãos  
**Orientador Cooperante:** Professor Manuel António Pinto  
**Turma:** 3º/4º C  
**Diade:** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
**Estagiária Observada:** Maria Inês Baptista  
**Data da observação:** 21/11/2013

**A) Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica.**

Com base na reflexão retrospectiva que sustentou a minha ação pedagógica ao longo das últimas semanas, concluí que esta atividade deveria ser construída tendo como pilares o conhecimento prévio das crianças, os seus interesses e motivações, continuando o trabalho que tem sido feito pelas estagiárias na tentativa de aumentar a autoestima, a motivação, interesse e participação das crianças nas atividades didáticas propostas.

Esta atividade emerge, assim, do interesse de algumas crianças demonstrado pelas bicicletas presentes no quadro de presenças, do interesse evidenciando aquando da conversa sobre o ciclismo em Portugal (conversa que iniciou a atividade de matemática sobre os numerais ordinais na semana anterior) e ainda, quando o tema dos transportes foi tratado na atividade relativa aos meios de transporte, em Estudo do Meio. Aqui as crianças referiram várias vezes que tinham bicicletas, patins e trotinetas.

Assim, e no seguimento do manual de Estudo do Meio, tentei enquadrar todas estas observações numa atividade sobre rodas dentadas, onde se tentará compreender o mecanismo de engrenagens, relacionando também com a engrenagem de uma bicicleta.

Tendo em conta todas as características da turma já referidas nos anteriores guiões de observação, meus e da colega Joana, pretendo com isto desenvolver, uma atividade prática, de cariz exploratório e motivador dado que, através do *feedback* dos alunos a este tipo de atividades. Considero que as estratégias desenvolvidas potenciam a integração e envolvimento dos alunos, participando ativamente nas tarefas propostas.

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

Existem algumas preocupações que vou continuamente tentando refletir sobre elas, antes, durante e após a ação. Essas preocupações assentam nas características da turma, anteriormente descritas, e que, se não forem consideradas na ação educativa, podem ter consequências negativas na aprendizagem dos alunos.

As conversas paralelas à aula, por alunos desatentos não só perturbam os restantes alunos bem como o percurso da aula delineado. Existe assim a necessidade de chamar a atenção desses alunos, e, para os que estão com atenção e a seguir a aula, é-lhes também cortado o fio condutor.

Este tipo de situações apela a uma gestão do grupo bastante forte e ativa, no sentido em que o professor, tem de conseguir manter as crianças motivadas, atentas e interessadas em participar, para que comportamentos desviantes não ocorram.

O facto deste tipo de perturbações ser tão frequente na sala de aula, implica no decorrer normal das atividades, uma maior e flexível gestão do tempo.

Devo ainda sublinhar a existência de alguns alunos com precedentes bastante problemáticos, desordeiros e violentos que poderão afetar o normal percurso da aula.

**C) O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

Penso ser relevante, tendo em conta as sugestões das últimas observações, tanto minhas como da colega estagiária: a **clareza da linguagem**, bem como a utilização da **linguagem cientificamente correta** sobre os assuntos a explorar; a **utilização correta da voz**, colocando-a e projetando-a para que se oiça bem em todos os pontos da sala; a capacidade de **garantir que toda a turma está com atenção** ao que digo, chamando a atenção, se necessário, dos alunos mais desatentos; a capacidade de **lidar com situações desviantes** ao normal funcionamento da aula; a capacidade de recorrer à **reflexão na ação** para readequar as estratégias às exigências eventuais e pontuais do grupo, e, por último, a **adequação das estratégias** tendo em conta os objetivos e aprendizagens esperadas.

Posso no entanto sublinhar neste caso, a minha dificuldade na capacidade de gestão do tempo, dado que toda a atividade depende do modo como a irei conduzir e também do comportamento dos alunos.

Assim, como é possível constatar na planificação, previ um tempo maior para a realização de cada momento da atividade, no entanto, se as crianças compreenderem bem o funcionamento de uma engrenagem e se estiverem bastante recetivas às atividades a desenvolver, planeei também algumas atividades complementares às essenciais.

Se o oposto se suceder terei de me manter pelo essencial e garantir que as noções básicas desta atividade, que remontam para a resposta às questões problema, sejam compreendidas pelos alunos.

**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
SUPERVISIONADA**

**Instituição Cooperante:** EB1 de Santegãos  
**Orientador Cooperante:** Professor Manuel António Pinto  
**Turma:** 3º/4º C  
**Diade:** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
**Estagiária Observada:** Maria Inês Baptista  
**Data da observação:** 9/01/2014

**A) Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica.**

A atividade pedagógica que irá ser observada desenvolveu-se essencialmente com base nas observações construídas ao longo das semanas de prática pedagógica. Neste sentido revelam-se ainda com bastante relevância a incidência em aplicar estratégias que abranjam simultaneamente os princípios de motivação, atenção e participação a fim de evitar situações de indisciplina na sala de aula. Neste sentido as estratégias deverão ser diversificadas e pertinentes a fim de motivar os alunos para as aprendizagens pretendidas, e dando continuidade à dinâmica de trabalho que tem sido adotada pelas estagiárias.

Os textos e/ou livros contêm histórias que as crianças acabam por gostar bastante. Neste sentido sinto necessidade de lhes proporcionar sensações de prazer aquando a leitura e exploração de um texto, atribuindo-lhes significado para o seu dia-a-dia.

Esta atividade advém da exploração de um texto de Educação Literária, "A Arca do Tesouro" de Alice Vieira, que irá ser interpretado por mim utilizando efeitos sonoros, interpretando as ações das personagens e as sensações que o mesmo parece transmitir. Esta leitura será acompanhada pelos alunos. Esta leitura será repetida a fim de que os alunos consigam apropriar-se do conteúdo do texto.

Seguidamente, propõe-se algumas questões de interpretação do texto através da resposta oral a algumas questões propostas no manual e a outras que considero relevantes.

No final as crianças terão a oportunidade de interpretar uma canção de Penélope Martins e Joel Costa Mar, letra inspirada na expressão "voz de inverno" descrita por Alice Vieira no conto "A Arca do Tesouro", acompanhada por guitarra acústica.

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

Existem sempre dificuldades previstas no desenvolvimento das tarefas. A previsão das mesmas é no entanto essencial à sua resolução durante a aula, e a reflexão sobre as mesmas revela-se um instrumento crucial a toda a prática pedagógica.

Essas dificuldades previstas assentam essencialmente em características da turma já referidas e que deverão ser sempre consideradas na ação educativa dado que podem ter consequências negativas na aprendizagem dos alunos.

As conversas paralelas à aula, por alunos desatentos não só perturbam os restantes alunos bem como o percurso da aula. Estas situações tornam-se bastante desagradáveis quando não só as crianças envolvidas são prejudicadas mas quando toda a turma se torna envolvida na situação desviaste. Existe assim a necessidade de chamar a atenção desses alunos, assim que é detetado, muitas vezes bastando referir os seus nomes para que voltem a concentrar-se nas tarefas propostas.

Este tipo de situações apela a uma gestão do grupo bastante forte e ativa, no sentido em que o professor deve conseguir manter as crianças motivadas, atentas e interessadas em participar, para que comportamentos desviantes não ocorram, exigindo ainda uma maior e flexível gestão do tempo.

Devo ainda sublinhar a existência de alguns alunos com precedentes bastante problemáticos, desordeiros e violentos, que têm-se demonstrado mais calmos, mas que no entanto poderão inesperadamente afetar o normal percurso da aula.


**C) O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

Tendo em conta a última observação em que, segundo o feedback da Professora Supervisora me apresentei bastante melhor, mais precisamente nos aspetos da postura, do atentar aos alunos durante a aula e na utilização da voz, considero no entanto que são ainda aspetos a observar dado que

Sendo assim, considero ser necessário observar, à semelhança da última observação, a **clareza da linguagem**, bem como a utilização da **linguagem**

cientificamente correta sobre os assuntos a explorar; a utilização correta da voz, colocando-a e projetando-a para que se oiça bem em todos os pontos da sala; a capacidade de garantir que toda a turma está com atenção ao que digo, chamando a atenção, se necessário, dos alunos mais desatentos; a capacidade de lidar com situações desviantes ao normal funcionamento da aula; a capacidade de recorrer à reflexão na ação para readequar as estratégias às exigências eventuais e pontuais do grupo, e, por último, a adequação das estratégias tendo em conta os objetivos e aprendizagens esperadas.

## ANEXOS 2A.III NARRATIVAS INDIVIDUAIS


Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB Docente: Professora Doutora Paula Flores Discente: Maria Inês Baptista

### [1ª NARRATIVA INDIVIDUAL]

Primeira Narrativa Individual remetente ao período entre 2/10/13 a 8/11/13

Não raras vezes, o aluno é confrontado com um “currículo formal com objetivos de aprendizagem prévios, independentes do seu desejo de descoberta ou curiosidade de saber ou da sua história de vida.” (Ferreira e Santos, 2000:17) Posto isto, a exigência e a pressão exercida pelos órgãos de administração da educação, desde o ministério da educação e cultura até às coordenações de escola, não dá espaço para que exista uma relação de aprendizagem de cariz afetivo e familiar, obrigando a que se torne numa relação racional, distanciada e mais generalista. (Ibidem)

*“Uma turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no princípio do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos. É, assim, uma totalidade formada por todas as participações: os que gostam de estar distraídos, os bons e os maus alunos, os agressivos e os calmos...” (Ferreira e Santos, 2000:29)*

A primeira semana destinou-se sobretudo a uma observação não participante. O primeiro contacto com a turma permitiu observar vários aspetos estruturantes da prática do professor cooperante, da sua intencionalidade educativa, da própria identidade da turma, não excluindo os seus resultados nos testes diagnósticos a fim de entender o nível geral da turma, e as características mais relevantes da instituição.

Considera-se que avaliação dos resultados possibilita saber de que modo o processo educativo contribuiu e poderá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da turma, e que, coadjuvante a isso, seria uma mais-valia a utilização de recursos diversificados de registo, observação e avaliação para confluir numa ação adequada à individualidade de cada aluno, da própria turma e instituição, recorrendo ainda a estratégias de diferenciação pedagógica.

A estagiária mantém registos diários das observações e reflexões que vai fazendo ao longo do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, não se cingindo apenas às observações naturalistas feitas em contexto.

A observação direta em contexto tem “um papel fulcral em toda a metodologia, [e] constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (Estrela, 1994:29).

Como prática mais utilizada pela estagiária, dentro da observação direta, destaca-se a observação participante, onde o observador, para além de observar, participa também na vida do grupo (Idem), mas ainda se ressalva a observação sistemática, onde a estagiária/observadora coordena os processos e os resultados obtidos “numa abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagens das crianças” (Portugal e Leavers, 2010:10), e a observação naturalista onde a estagiária/observadora tenta observar os atores no seu contexto de vida, neste caso, os seus comportamentos na sala de aula, as relações que mantêm com os colegas de turma, observação do tempo de recreio, as relações que mantêm com os profissionais da instituição, entre

outros. Assim “a observação naturalista é (...) uma forma de observação sistematizada realizada em meio natural” (Estrela, 1994:45).

No entanto, segundo o mesmo autor supracitado, outras práticas de observação devem servir como coadjuvantes a esta.

A estagiária assegurou assim a utilização da observação indireta. Esta pode ser feita através dos inquéritos por entrevista e por questionário (Afonso, 2005) e que podem fornecer um outro tipo de informação que a observação direta não permite, através de uma entrevista realizada ao professor e da análise das fichas de matrícula dos alunos.

Foi partindo dos dados recolhidos por observação direta e indireta, que a formanda pode começar “a obter os primeiros descritivos caracterizadores de um campo específico, o pedagógico” (Estrela, 1994:13), que lhe proporcionaram, e continuam a proporcionar, um ponto de partida indispensável à sua prática investigativa e reflexiva, essenciais a conseguir encontrar respostas reinvesti-las na prática estando intrinsecamente “sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras” (Oliveira & Serrazina, 2002 p.7).

Neste primeiro momento a estagiária procurou, então, recolher e interpretar toda a informação que conseguiu, através de diferentes tipos de registos. O registo da observação do espaço físico, notas de campo, diários de bordo e questões colocadas ao professor cooperante, permitiram traçar um perfil geral da instituição, das práticas pedagógicas do docente cooperante e da turma. Ao longo das semanas estes registos foram-se tornando, cada vez mais evidentemente, estruturantes para a construção de uma prática reflexiva sustentável e transformadora da situação inicial.

Desde a primeira semana, referida como a semana de observação não participada, a estagiária conseguiu detetar vários problemas na turma que poderão gravemente por em causa tanto uma saudável desenvolvimento de cada criança da turma, como, muitas vezes a integridade física dos mesmos, sendo estes a indisciplina, violência entre alguns elementos da turma, desrespeito pelo professor, e conseqüentemente a desmotivação.

A estagiária conseguiu relacionar estas observações com uma grande variedade de fatores que as propiciam.

Em primeiro lugar foi possível constatar que a metodologia utilizada pelo professor titular da turma, apresenta-se de cariz tradicional. O Professor apresenta-se maioritariamente junto ao quadro, onde os conteúdos são trabalhados de modo essencialmente expositivo, não dando muito espaço para que o aluno possa transmitir os conhecimentos, já adquiridos noutras circunstâncias, sobre o tema ou conteúdo em trabalho, ou seja, o aluno não tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Ainda, foi bastante visível a prevalência da utilização do manual na sua prática educativa, o que, inicialmente foi um enorme entrave à progressão da turma dado que os

alunos (de sua grande maioria beneficiários de subsídio social) apenas receberam os livros fornecidos pela escola, na segunda semana de outubro.

Neste sentido, o professor organiza o ambiente educativo de modo a que vá ao encontro da sua metodologia de trabalho. No início da prática, os alunos estavam sentados preferencialmente, um em cada mesa, para que o número de distrações fosse o menor possível, durante as aulas, não é permitido aos alunos ir à casa de banho, que se levantarem dos lugares a não ser com autorização, que coloquem o dedo no ar antes de obterem utilização para falar, que emprestem material aos colegas. No entanto foi observável que, grande parte dessas regras, não eram cumpridas pela maioria dos alunos, e que, muitas vezes, o professor optava mesmo por ignorar determinados comportamentos para evitar conflitos com os alunos. Foi observável ainda a dedicação do professor a determinados alunos em detrimento de outros. Considero que este facto se deve ao conhecimento profundo que o professor já detém da sua turma, sabendo os conhecimentos e capacidades que cada um tem, incluindo todos os entraves às suas aprendizagens, deixando-se conformar com as realidades em que as crianças vivem, investindo mais nos alunos que “teriam” mais hipótese de conseguir bons resultados.

O professor apresenta ainda uma postura bastante calma, aparentemente passiva, tom de voz baixo, tomando no entanto decisões decisivas e posições assertivas mediante comportamentos mais ou menos aceitáveis dos alunos. Utiliza ainda, com bastante frequência, respostas irónicas e ambíguas para com os alunos, o que os deixa confusos e na dúvida de se a sua resposta à questão colocada estava correta ou não.

Relativamente aos recursos da sala de aula, nesta vê-se presente um quadro de ardósia, sem utilização, no fundo da sala, uma pequena estante com livros, utilizada como biblioteca, três armários de material de acesso reservado ao professor, um computador igualmente reservado à utilização do professor, e um quadro interativo, que apenas está a funcionar sem a função da interatividade, ou seja, um quadro branco com projetor. Há ainda dois baldes do lixo que aparentemente deveriam servir para separação de lixo, mas que são utilizados de forma indiferenciada pelos alunos.

Apesar da existência e das potencialidades adjacentes ao quadro e ao projetor, este não era utilizado de forma enriquecedora e apenas serviu, durante as páticas observadas do professor, para projetar as páginas do livro para os alunos que ainda não se encontravam possuidores do manual escolar.

Relativamente à turma, inicialmente a turma era composta por 15 crianças, nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, onze delas beneficiárias de escalão. Ainda, dois dos alunos, apesar de integrarem a turma de terceiro ano, frequentam o quarto ano de escolaridade. Atualmente já dois dos alunos abandonaram a escola, por

motivos que excedem totalmente a responsabilidade do professor e da diade de estagiárias, um por conduta imprópria, outra por ameaças de uma colega da turma.

É portanto uma turma composta maioritariamente por crianças provenientes de famílias de nível socioeconómico muito baixo, destruídas, que algumas delas habitam no bairro social junto à escola. Esta turma é um espelho de toda a população de alunos que frequentam a escola.

Assim, a estagiária considerou essencial perceber quais as estratégias que melhor funcionariam para que a turma aderisse mais à aula, a sua motivação aumentasse e consequentemente, que o seu comportamento e o cumprimento das regras propostas pela escola melhorasse consideravelmente. As primeiras ações da estagiária, em linha de experimentação, foram então direcionadas para proporcionar bem-estar na sala de aula e proporcionar atividades motivadoras e dinâmicas onde os conteúdos fossem lecionados de forma contínua, construindo ligações interdisciplinares entre os conteúdos, tradicionalmente divididos em períodos letivos.

Possibilitada por um feedback positivo dos alunos, a estagiária experimentou que as crianças poderiam ser ainda construtoras do seu próprio conhecimento utilizando conhecimentos prévios das crianças para planificar ações futuras que integrassem e valorizassem o que a criança já sabe, tomando os conteúdos significativos para a criança.

Face, muitas vezes à imposição da realização das tarefas dos manuais, e indo ao encontro de uma outra observação, é possível referir uma grande preocupação da estagiária relativamente à muito baixa autoestima das crianças. Esta baixa autoestima aquando da resolução de exercícios do manual leva a que estas não os consigam concretizar e que, grande parte das vezes, esperem que sejam primeiro resolvidos no quadro passando apenas depois para o caderno diário.

Esta situação, provocada muitas vezes pela tentativa de impor um ritmo bastante acelerado à aula, não possibilita que a criança pense, ou sequer tente fazer o exercício por si só, no entanto a formanda observava que simultaneamente a criança conseguia responder a todas as questões oralmente, raciocinando corretamente, utilizando os conceitos e os argumentos certos para justificar a sua resposta. Assim, a formanda introduzia os conteúdos partindo sempre do que era mais próximo para a criança, construía a tabela de esquematização de conhecimentos no quadro e contextualizava de seguida os exercícios do manual. Isto permitia que a criança se sentisse mais segura de si e que já dominasse os conceitos e o estilo de exercício ainda antes que este se tornasse “formalizado” por se encontrar no manual. Tentando contrariar a tendência atrás referida, a estagiária, experimentou ainda dar tempo para que as crianças realizassem o exercício primeiramente de forma autónoma, acompanhando pelas mesas os alunos que revelassem maiores dificuldades, tentando explicitar o que era pedido em cada exercício e tentando chegar ao raciocínio necessário com a criança.

Dado que os períodos da manhã se revelam serem os mais proveitosos, onde a predisposição do aluno para aprender os conteúdos pretendidos é maior, a estagiária aproveita também essa circunstância para desenvolver e explorar os conteúdos que exigem mais atenção e concentração por parte do aluno, e, sempre que pode, ressalva alguns princípios básicos da educação para a cidadania, que considera serem fundamentais para o bom funcionamento da turma, esperando que sejam suficientemente significativos para que possam fazer parte da formação pessoal, e da identidade de cada aluno, enquanto futuros cidadãos ativos.

Assim, recorrendo a estratégias novas e motivadoras, a *feedbacks* claros e objetivos, bem como a reforços positivos para captar todo o saber e interesses que as crianças já têm e utilizá-lo como base nas planificações da diade de estagiárias, foi possível chegar a resultados bastante positivos e melhorias bastante significativas em análise retrospectiva desde o primeiro dia da prática pedagógica até hoje. Ainda, apesar das planificações terem sido construídas tendo estes pressupostos como base, a formanda teve ainda bastante necessidade de as reajustar, utilizando uma metodologia de reflexão-ação, que se revela uma estratégia de desenvolvimento profissional do docente, de cariz auto-reflexivo e indagador, assente num processo cíclico de “planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Carr e Kemis, 1986 cit. por Vieira e Moreira, 2011 p.57). Esta estratégia revelou-se altamente relevante para a resolução de problemas concretos e para a melhoria das práticas da formanda.

Foi verificável então uma melhoria lenta no início da atuação, onde os alunos já se interessavam pelas atividades mas continuando com todos os comportamentos desviantes, seguida de uma melhoria exponencial, onde se pode verificar que os alunos já se interessam, participam, cumprem com as tarefas propostas, começam a respeitar cada vez mais as regras os colegas e o professor.

A estagiária reserva ainda grandes preocupações particularmente a dois alunos, o F e a C, dado que o primeiro tem grandes dificuldades na leitura o que se revela bastante frustrante para a criança não conseguir acompanhar as atividades como tantas vezes revela vontade, e consequentemente essa frustração revela-se no seu comportamento. Quanto à C, esta criança revela-se um verdadeiro desafio, dado que a estagiária ainda não conseguiu compreender quais as suas motivações, quais os seus interesses, e o porquê do seu comportamento tão perturbador e de tão grande desrespeito pelos adultos da instituição.

Assim, a formanda considera essencial, para o futuro da sua ação em contexto de estágio, iniciar um trabalho com mais atenção e esforço para uma ação mais diferenciada, tal como foi salientada a sua importância no início desta narrativa.

#### Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (4.ª Ed.)
- Ferreira, M. e Santos, M. (2000) *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento
- Oliveira, I e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In grupo de trabalho de Investigação, (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G., Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. e Moreira, M. (2011) *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

## [2ª NARRATIVA INDIVIDUAL]

Primeira Narrativa Individual remete-se ao período entre 6/11/13 a 29/11/13

**Comentário [P1]:** De um modo geral, melhorou a reflexão e a escrita da narrativa, relativamente à anterior, mas precisa de escrever o seu pensamento e reflexão de forma mais cuidada. Continue com entusiasmo ☺

“O professor na sua relação com os alunos revive, consciente e inconscientemente, a criança que foi, e esse passado actua, seja para compreender, seja para rejeitar” (Ferreira & Santos 2000, p.31).

Inicialmente, durante a ação da minha prática pedagógica, tinha uma tendência recorrente de comparar a minha experiência de quando era criança e frequentava o terceiro ano do 1.º CEB Esta comparação limitava bastante a minha ação pois muitas vezes procurava e esperava daquelas crianças algo totalmente diferente daquilo que podiam dar. As realidades não eram sequer comparáveis, desde o nível de vida, a estruturação da sua família, a localização da escola e até os contextos sociais circundantes e, segundo o mesmo autor, “é hoje sabido que variáveis como a classe social, favorecem a criação de estereótipos que vão influenciar as interações professor-aluno.” (Idem, p.33)

Tive portanto de abandonar qualquer tipo de ideia pré-concebida e sem fundamento para conseguir levar a cabo uma formação pedagógica tão rica quanto este contexto me permite. Este aspeto já me fez rever, vezes sem conta, a minha identidade profissional pelo que confirma o seu carácter dinâmico e paradoxal, como refere Nascimento (2002).

Bernardino (2009) faz uma breve descrição da identidade profissional como um processo dinâmico, em alteração e progressão constantes, sustentada nas relações entre o contexto de trabalho e o seu próprio eu, sendo que mostra a necessidade do professor ter de estar activo no processo de desenvolvimento profissional.

Segundo Dubar citado por Nascimento (2002), esta identidade profissional depende ainda de duas dinâmicas identitárias que se convergem na *identidade como produto*, a identidade para si, isto é, a identidade que o próprio tem de si mesmo – *imagens identitárias*, e a identidade para outrem, que remete para o reconhecimento do outro sobre a nossa identidade – *reconhecimento identitário*. Neste sentido posso afirmar que um professor não pode criar a sua identidade profissional dissociado do meio que o rodeia, da comunidade educativa, mas sim em relação simbiótica com a mesma.

Comentário [P2]: ótimo

Nesta dinâmica de pensamento, mantenho a rotina diária de partilha de experiências com colegas estagiárias de outras escolas e agrupamentos, com o professor cooperante, com a par pedagógica e com outras professoras da mesma instituição onde me encontro a estagiar. Isto possibilita-me uma análise introspectiva da minha ação pedagógica no contexto de estágio específico onde estou inserida, enriquecendo o meu leque de experiências com as de outras colegas e professores, aplicando-se também neste caso o conceito de *reconhecimento identitário* dado que nesta simbiose compreendo a identidade que os outros atores pedagógicos têm de mim. Desta forma, e sendo privilegiadas com uma liberdade total de escolhermos o que queremos fazer e experimentar bem como no modo de lecionar os conteúdos, permite-me um grande repertório de situações sob as

quais posso comparar, por em causa, construir conclusões e novos planos de ação, seguindo práticas reflexivas.

Estes processos de reflexão permitem um constante reajuste da ação, tanto na previsão e construção das planificações diárias como aquando (reflexão ação) e após a ação.

As planificações devem assim ser construídas com base nas investigações prévias, suficientemente flexíveis para se adequarem a situações de reflexão na ação e serem sustentadoras de uma reflexão sobre a ação. Esta última requer um distanciamento da situação vivida recordando o que se passou no momento. Assim, recorrendo à planificação pode-se observar com facilidade o que foi possível de ser concretizado, o que teve de ser adiado, o que estava e não estava adequado à turma, e os desvios ao tema e à ideia inicial do professor, que tantas vezes exige que tudo se altere. Portanto, na construção destas planificações, e tendo em conta aquilo que o professor já conhece da turma, em parte das aulas “poderão fazer parte actividades onde os conhecimentos são estruturados e transmitidos pelo professor e actividades onde os conhecimentos são estruturados e/ou produzidos pelos alunos.” (Ferreira & Santos 2000, p.43)

Neste sentido, considero notória a minha evolução no que concerne à planificação das actividades diárias e semanais. Pude experimentar, numa turma considerada de aproveitamento bastante fraco, a importância da interdisciplinaridade, das aulas dinâmicas, da linha condutora das actividades ao longo da semana, e a importância da gestão do tempo e da flexibilização desta face às ocorrências imprevistas de sala de aula.

Na primeira narrativa falava de pouca motivação da turma, pouco entusiasmo na participação nas tarefas propostas e na obtenção de um objetivo principal, mas subscrevo o que diz Tavares (1979, p.46) quando afirma que “torná-lo ou não interessante, fazer nascer no educando o interesse por esse objetivo, é tarefa essencial do professor”.

“Deverá notar-se, sem dúvida, que todo o processo da motivação – quando visa utilizar interesses criados no educando ou interesses espontâneos – somente desempenhará o seu verdadeiro papel pedagógico se conseguir transferir aqueles interesses gerais para um interesse particular pela própria disciplina ou programa a transmitir.” (Ibidem)

Considero que tenho trabalhado intensivamente para a melhoria destes aspetos na turma 3/4<sup>o</sup> de Santegãos, no entanto as dificuldades específicas, relativas a determinados conteúdos, permanecem com maior incidência ao nível da leitura e do raciocínio lógico-matemático. Neste sentido, proponho-me a continuar a melhorar a minha abordagem neste campo encontrando estratégias para que os alunos resolvam alguns exercícios autonomamente e espontaneamente, ganhando o gosto pela matemática recorrendo a tudo o que lhe é inerente - ler, interpretar, pensar,

experimentar, resolver e registrar. Mais concretamente, tenho feito algum trabalho mais individualizado com um aluno que apresenta grandes dificuldades na leitura. Este trabalho tem-se revelado demorado, progressivo e mas bastante produtivo, contudo necessita ainda de um grande e constante acompanhamento, exigindo práticas de diferenciação pedagógica.

Nestas últimas semanas, os alunos têm, espontaneamente, trazido objetos que se relacionam com as aulas e temas lecionados, pelo que tenho considerado importante valorizá-los dado que é uma oportunidade muito forte de dar um toque mais emocional à escola, que tantas vezes se torna tão impessoal e dissociada da vida de cada criança. Considero estes objetos, um mote para incentivar à participação nas aulas, aumentando e estimulando a motivação dos alunos – um aspeto que me preocupou bastante no início desta prática profissional.

Uma aluna, no dia 21 de novembro, trouxe para a aula um DVD das canções da *carochinha*, alusivo ao trabalho que concretizámos no dia anterior. Este recurso foi aproveitado, e num momento de descontração entre sessões coloquei o DVD para que todos os alunos pudessem usufruir do mesmo.

Ainda, no dia seguinte, outra aluna quis também trazer um livro com a história da *carochinha* e da *polegarzinha*. Como a exploração que se iria fazer na primeira aula da manhã era em torno das palavras antónimas e sinónimas, li esse livro como mote para um exemplo para duas palavras antónimas *grande e pequeno*.

Assim, pude experimentar concretamente flexibilização da planificação bem como presenciar um momento concreto de relação afetiva entre a escola e a vida pessoal dos alunos. Reconheci ser importante a valorização dos objetos pessoais dos alunos, como forma de incentivar processos de reflexão sobre a/s temática/s e conteúdos lecionados na aula de forma espontânea em casa.

Reparo também, diariamente, numa questão que me consola bastante, que remete para o facto de a atitude dos pais perante a nossa chegada (minha e da colega Joana) às 9 horas e a nossa saída pelas 16 horas, sendo que estes ou os avós apreciam sempre e até sorriem para os materiais didáticos, muitas vezes volumosos, que frequentemente levamos, chegando até a comentar que “assim também queriam voltar para a escola”.

Face ao objetivo principal do programa T.E.I.P (Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária), combater o abandono escolar, que tenho tido sempre presente durante toda a minha prática, penso que consigo, também com o auxílio da colega estagiária e do professor cooperante, proporcionar aulas dinâmicas, motivadoras e apelativas, nunca descurando dos conteúdos essenciais a abordar e a explorar com os alunos, invertendo a tendência do pensamento “a escola é uma seca” para uma saudação diária como “professora, o que vamos fazer hoje? Que caixa é essa?”. O fator surpresa ou *suspense* abona a favor desta luta, e permite-nos transformar

comportamentos e ambientes na relação entre pares, entre professor e alunos, alunos e estagiárias e entre estagiárias e professor cooperante.

Este clima mais positivo permite-nos ainda ambientes e momentos de descontração que não eram permitidos no início da minha prática pedagógica. No entanto, estes momentos terão de ocorrer sempre dentro das regras e dos limites impostos pelas estagiárias e professor, pois segundo Ferreira e Santos (2000) é muito difícil dissociar a prática pedagógica de organização e ensino, isto é, numa sala de aula, e em qualquer comportamento do professor presente nela, estes dois conceitos estão, ou deverão estar, sempre presentes, e é muito difícil ensinar sem ordem e sem ensino adequado.

Citando e reforçando o que dizem Ferreira & Santos (2000, p.41), “ (...) uma organização de sala bem conseguida é aquela que «mantém um baixo nível de comportamentos desviantes e produz um alto nível de envolvimento na tarefa» ”.

Há que, portanto, ter sensibilidade para com tudo o que se passa dentro da sala – expressões faciais, expressões corporais, entusiasmo em participar. E ter também sempre presente os contextos de onde estas crianças são provenientes. Com isto recordo uma situação, que ocorreu algumas vezes e que, inclusivamente foi o mote para uma das atividades que realizarei na próxima semana. No momento dos lanches da manhã, algumas crianças levam alimentos considerados pouco saudáveis, neste sentido a colega de estágio alertou algumas vezes para o facto de esse tipo de alimentação não ser saudável, numa tentativa bem-intencionada de querer melhorar a qualidade de vida dos alunos, e que deveriam dizer às suas mães para levarem alimentos diferentes nos dias seguintes. Ora, tendo em conta o tipo de famílias que lá estão representadas, considero que outro tipo de abordagem seria mais proveitosa e menos invasiva, no sentido da nossa interferência com a vida familiar dos alunos. Isto porque penso que se deve evitar situações onde a intenção do professor possa ser mal interpretada como por exemplo, neste caso, o de querer substituir o papel da mãe ou pai na condução da educação dos seus filhos.

Na verdade, “as crianças são, frequentemente, muito sensíveis aos aspectos não-verbais e afetivos da comunicação interpessoal” (Ferreira & Santos 2000, p.30) e como tal, o professor não deve criar situações de compreensão ambíguas que poderão deixar a criança confusa e frustrada por não conseguir compreender as orientações que lhe são dadas.

Tendo em conta as características da turma, esta linguagem deve ser clara, penalizar e corrigir os comportamentos desviantes, mostrando com clareza outras possibilidades de resolver as situações críticas ou maneiras de estar na sala de aula, bem como honrar, gratificar, retribuir e, através da tabela das pontuações presentes na sala, premiar os comportamentos correspondentes ao esperado.

Assim, em reunião de instituição colocou-se a proposta de se colocar em todas as salas, as regras de funcionamento da sala de aula e da escola, tornando-se claro o que se quer da criança, de

modo a que esta reconheça que “o professor tem uma função e um papel assentes numa relação de poder. A autoridade é hierarquizada, aceite como legítima e representada como inerente à função educativa.” (Ferreira & Santos 2000, p.31)

Através da observação direta em contexto, pude inferir que muitos dos casos de indisciplina na escola devem-se a situações ambíguas, à não identificação do adulto como “hierarquicamente superior” ou como “autoridade”, e também a situações de falta de atenção para com as crianças por parte dos seus familiares. Neste sentido, as crianças assumem comportamentos desviantes para que consigam captar alguma atenção dos professores. Direcionei também a minha intervenção para dar atenção aos alunos que apresentem atitudes, por exemplo, de empenho, trabalho, entejada, positivismo, não discriminação por parte dos pares, não utilização de linguagem agressiva dentro da sala de aula, registar tudo o que se escreve no quadro, entre outros.

Faço ainda uma breve referência a um aspeto que me tem feito refletir bastante e comprová-lo ao longo destas semanas, que remete para a utilização de uma linguagem positiva, diferente daquilo que estão habituados, onde valorizo verbalmente as ações positivas (acima descritas). Quando esta linguagem é utilizada com mais frequência também as crianças têm tendência a utilizá-la e, querendo receber elogios, apresentam comportamentos melhores, ao invés disso, quando a linguagem se apresenta com características agressivas, as crianças respondem da mesma maneira, e de forma agressiva, sendo-lhe difícil aceitar a correção e a repreensão. Neste sentido, mesmo que nas crianças estas atitudes sejam inconscientes, quando se respeita é-se respeitado. Tudo isto pude comprovar numa situação crítica, ocorrente numa das aulas da colega Joana, em que um aluno entrou em conflito com outro e tive de o acompanhar para fora da sala tentando conversar com ele, acalmando-o, simultaneamente recorrendo à guitarra que ele gostava de ouvir e a conversar sobre a sua família. No final o aluno confessou-me que não compreendia porque é que o colega “lhe chamava nomes” porque isso era falta de respeito, e que me respeitava a mim porque eu nunca lhe tinha faltado ao respeito. Apesar de não poder ter estado a acompanhar a aula, senti-me bastante gratificada por aquela afirmação e conheci e compreendi melhor aquele aluno. No intervalo pude partilhar a experiência com a colega de estágio, ajudando-nos reciprocamente a compreender esta ideia e a definir estratégias para melhor podermos lidar com estes dois alunos.

No seguimento deste trabalho continuo da diáde de estágio, no dia 29 de Novembro, pude presenciar um momento que nunca pensei que poderia alguma vez assistir no seio daquela turma. Todos os elementos da turma tinham levado como trabalho de casa algumas imagens do livro *Migrando* de Maria Chiesa Mateos para que, a partir da livre interpretação destas pudessem criar um texto narrativo, como legenda à imagem. Enquanto se fazia a recolha das produções dos alunos, registando num documento *Word*, a aula foi interrompida por uma funcionária que pediu um

momento da colega estagiária. Enquanto estas se retiraram da sala, vários elementos da turma pediram à colega AR, que se encontrava junto ao quadro, para continuar a escrever no computador da “professora” para assim o trabalho não parar. Pensei em intervir dado que não tinham autorização para mexer no computador, no entanto, a minha surpresa causada pela autonomia e empenho da turma foi tal que os deixei livres para continuarem o bom trabalho. Quando a colega Joana regressou, enalteci a atitude da turma e subi 10 pontos a cada um, na tabela de pontuações da turma.

Foi certo que de seguida a colega assumiu novamente o seu posto de ser ela a registar no programa *Word*, no entanto considerei-me recompensada por todo o investimento, esforço e dedicação que tenho tido para com aquele grupo de crianças.

Fazendo uma análise retrospectiva posso concluir, e no seguimento do que foi já acima retratado, afirmando que a turma com a qual tenho o prazer de trabalhar não se assemelha à turma com a qual iniciei a minha prática pedagógica. Esta mesma turma já me fez questionar a minha profissionalidade, as minhas *imagens identitárias*, a minha capacidade de lidar com situações de indisciplina e casos graves de violência e de ameaças, receando até pela integridade física tanto minha como da colega estagiária. Neste momento, apesar de conhecer as grandes limitações de aprendizagem da turma, sinto um prazer enorme por me deslocar para mais um dia de estágio. No entanto, considero ainda que também eu evolui bastante em todo este processo de co construção de saberes profissionais, assumindo atitudes de empenhamento, responsabilidade e receptividade sabendo ouvir criticamente todas as sugestões do par pedagógico, do orientador cooperante e da supervisora de estágio e, não esquecendo, o próprio *feedback* das crianças, trabalhando sempre colocando os alunos no centro de toda a ação.

### Referências Bibliográficas

- Nascimento, M. A. (2002) *A Construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores*. [PowerPoint online] Consultado a 29 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~guy/identdoc/IdentDocenteMANascimento.pdf>
- Ferreira, M e Santos, M. (2000) *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento
- Bernardino, E. (2009) *A (Re)construção da Identidade Profissional do Professor Supervisor*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado) Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3492>
- Tavares, A. (1979) *A Motivação na Escola Activa*. Lisboa: Didáctica Editora

**ESE** INSTITUTO  
DO PORTO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

[Escreva o nome da empresa]

Unidade Curricular: Prática Pedagógica  
Supervisionada no 1º CEB  
Docente: Professora Doutora Paula Flores  
Maria Inês Baptista

## [3ª NARRATIVA INDIVIDUAL]

Terceira Narrativa Individual remetente ao período entre 8/01/14 a 10/01/14

**Comentário [PF1]:** A revelação de sua postura profissional ao longo do processo de transformação/formação demonstra o crescimento da identidade profissional docente face à complexidade daquilo que é ser professor.

O mês de janeiro foi palco da minha última intervenção em contexto de estágio na turma de terceiro ano do 1.º CEB de Santegãos. Esta correspondeu a três dias, de 8 a 10 de janeiro.

Comentário [PF2]: Devia ter feito uma introdução ao tema.

Nesta última semana, tal como já tinha sido experienciado anteriormente, tentei retomar, dada a interrupção letiva que se fez presente, a dinâmica das aulas com atividades assentes em estratégias diversificadas utilizando vários e variados os recursos por mim construídos com base em pressupostos de uma prática dinâmica, inovadora, e interdisciplinar, consoante os conteúdos necessários a lecionar.

Como motivação senti a necessidade de estabelecer um fio condutor com as semanas anteriores. Recordando a unidade didática trabalhada anteriormente na semana de dezembro, referente aos hábitos de alimentação saudável e aos estabelecimentos de comércio, comecei as aulas perguntando sobre como fora o Natal e a passagem de ano de cada criança. Cada um pôde partilhar um pouco da sua experiência e das suas tradições de família com o resto da turma. Esta atividade demorou mais tempo do que o planeado no entanto dei continuidade à atividade, em detrimento de dedicar mais tempo às atividades seguintes, dado que a escola proporciona poucos momentos de partilha gratuita das experiências individuais de cada criança. A aula continuou como estava previsto, e continuei, ao longo da aula e durante o resto do dia, a utilizar os exemplos dados pelas crianças de modo a que também se sentissem envolvidas e construtoras do seu processo de aprendizagem. Através desta estratégia observei que todos os alunos se mostraram bastante interessados, atentos e envolvidos. Aquando da aula da tarde, relativa ao sistema digestivo, as crianças reagiram de forma muito entusiasta ao torso didático que levei para lhes apresentar. A certa altura o entusiasmo superava o normal e tive de retirar o torso da vista dos alunos a fim de poder falar. Aí estabeleci algumas regras de participação daquela atividade para o que o mesmo não voltasse a acontecer. Assim, mais uma vez, registo as adaptações momentâneas e inesperadas feitas durante a aula e que servirão de considerações futuras a ter em conta, já não numa próxima planificação, mas no futuro contexto de trabalho.

Comentário [PF3]: Reagiram bem porque?

Não só esta, mas outra situação, desta vez mais exigente de alterações na estrutura na planificação semanal, me fez refletir na necessidade de adaptação do professor a qualquer possível ocorrência imprevista.

Na quinta-feira fui confrontada com a realização de uma atividade a nível escolar, que fora pensada entre os professores da escola durante aquela semana. A coordenadora da escola propôs, assim, que as crianças das diferentes salas fossem cantar as janeiras a outras salas no dia seguinte, sexta-feira. Esta situação exigiria que se construísse uma canção sobre as janeiras, um acompanhamento com guitarra acústica, que me foi pedido a mim em especial, tempo para ensaiar a canção com as crianças, e a tarde de sexta-feira para poder cantar nas outras salas e que as outras salas pudessem cantar também na sala da turma em questão.

Posto isto, foi necessário repensar toda a semana e reorganizá-la de modo a que pudessem, ainda, ser trabalhados todos os conteúdos previstos.

Assim, pensei em redistribuir as atividades de quinta-feira e sexta-feira, trabalhando os conteúdos que exigiam mais esforço e concentração, na quinta-feira, e os que exigiam tempo mas não muito esforço, como a atividade do painel de composição de circunferências, alteraria para sexta-feira à tarde. Neste sentido, para não quebrar, no entanto, o fio condutor que unia toda a unidade didática, tive de fazer uma breve introdução a cada atividade e refletindo oralmente com as crianças, sobre as possíveis articulações entre as atividades.

Deste modo, na quinta-feira à tarde trabalhou-se com as frações e foi possível fazer um breve ensaio da canção proposta para sexta-feira.

Devo salientar que, aproveitando esta conjuntura, debruçei-me sobre o ensaio, da canção das janeiras, relacionando-o com as tradições portuguesas naturais desta época festiva, construindo, com as crianças, a ponte com o dia anterior e recordando as partilhas individuais anteriormente feitas.

Já na sexta-feira, aquando da aula de português, foram as próprias crianças que, no momento da exploração oral das imagens do manual e onde eu referi que algumas das estrofes dos poemas presentes eram os meus desejos de ano novo, recordaram o dia anterior e referiram que também a "Maria" - personagem do texto trabalhado durante a aula observada "A arca do tesouro" - poderia colocar desejos na sua caixa de tampa azul.

Aproveito aqui para refletir sobre esta rotina de reflexão e de relação com o dia anterior que propicia uma aula mais significativa e motivadora para as crianças, bem como desenvolve as capacidades de raciocínio lógico, de indução, dedução, de crítica e de reflexão necessárias ao seu desenvolvimento como cidadão em interação com a sociedade.

Na sexta-feira, à medida que foi decorrendo a atividade das canções das janeiras, geral de toda a escola, fui percebendo que esta era já uma tradição anual da escola, e que no final era habitual, a turma que acolhia na sua sala o grupo que ia cantar, dar reбуçados a cada uma das crianças do coro.

Considero que, apesar de a minha capacidade de adaptação ter resultado numa boa estratégia, foi uma falha minha não ter previsto esta atividade, com o resultado de ter que alterar todo o planificado, e não da escola. Isto porque considero que me deveria ter informado antes, de que tipo de atividades é habitual desenvolverem a fim de planificar em função das atividades anuais já pensadas. Considero ainda que, aquando da chegada de um professor a uma escola, este não deve esperar que o informem de tudo o que se faz nesta, todas as tradições, hábitos, mas sim ir ao encontro da realidade presente. Desta forma o professor deverá utilizar a sua prática basilar que se trata da investigação. O professor é um investigador, e é sobre os alicerces que levanta, utilizando esta estratégia que poderá construir a sua prática, i.e., investigando para agir. De uma forma simplificada pode-se afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Jaume e Elliott citado por Fernandes, 2006).

No entanto, eu, enquanto futura docente considero que é igualmente basilar a prática da observação e reflexão. A observação permite o levantamento e identificação das questões específicas que se tornam oportunidades

Comentário [PF4]: No guião que realizou no início do ano deve ter registado os projetos de escola...

baseadas em material concreto, rico e partilhado para refletir e questionar (Ponte, 2008). Estas permitiram-me variadas vezes reconhecer um problema comum da turma, partilhar ideias com os outros intervenientes (nomeadamente par pedagógico e professor titular de turma), em direção a metas objetivos comuns, a fim de planificar as intervenções educativa de forma integrada e flexível. Estas práticas ajudam o profissional a *"progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer"* (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). Foi-me bastante necessário atentar aos feedbacks da turma em cada momento da aula, em cada aula, em cada dia e em cada semana. E neste caso, em contexto de estágio, também dar relevância aos feedbacks do professor cooperante, da colega de estágio e da docente supervisora. No entanto, a observação só produz os efeitos formativos pretendidos, se existir um trabalho constante de reflexão, questionamento, identificação de problemas e procura de soluções por parte dos professores (DN Nº1/2005).

Nesta semana foi também a minha última aula observada por parte da docente supervisora de estágio. Penso que seria igualmente relevante refletir sobre esse momento dado que é dos mais ricos para a minha formação enquanto estudante deste mestrado profissionalizante.

Aproveitando o grande apoio e dedicação por parte da docente supervisora, pensei que seria bastante proveitoso ser observada em áreas curriculares distintas aquando das três observações. Uma vez que a já tinha sido observada nas áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio, decidi, nesta última observação, direcionar a aula para a lecionação de conteúdos relativos à área de Português no domínio da educação literária, com o texto "A Arca do Tesouro" de Alice Vieira, texto previsto na lista das obras literárias para o 3.º ano de escolaridade.

Anteriormente a esta aula, em parceria com a professora supervisora, refletimos sobre a questão de "como se ensina a compreender um texto?" e chegámos à conclusão de que existem diversas estratégias para a exploração e compreensão de um texto.

Neste sentido, preparei a aula utilizando algumas atividades base, frequentemente trabalhadas nas aulas de Didática da Língua Portuguesa. Assim, iniciei a abordagem ao texto, dando apenas o título do texto e fazendo o levantamento das ideias prévias sobre o que o título as sugeria, diferentes leituras a fim de que as crianças se pudessem apropriar do texto, confronto das ideias presentes no texto com as ideias prévias levantadas pelas crianças. De seguida, surgiram algumas questões de interpretação, de reconhecimento literal do texto, de inferência, de apreciação do texto literário e de avaliação sobre o texto, observando também os aspetos gráficos do texto, inferindo o que a autora poderia querer passar escrevendo as palavras e expressões de modo diferente. Mais tarde, a fim de que as crianças se apercebessem da estrutura da ocorrência dos acontecimentos do texto – compreendendo quais levaram a quais - construí, à medida que as crianças iam referindo aspetos relevantes à compreensão do texto, um mapa conceptual dos conteúdos do texto. Ao mesmo tempo era requerido que as crianças registassem esses aspetos nos seus cadernos diários.

Em reunião final, após a observação, houve ainda outra proposta neste sentido que remetia para a necessidade de as crianças terem presente uma ficha que pudesse ser utilizada na análise de todos os textos na sua forma geral, de modo a que as crianças se familiarizassem com uma análise de conteúdos comuns a todos os textos narrativos. Como refere Ponte (2008, p.175) *"a colaboração exige um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, de tal modo que todos recebem uns dos outros e todos dão alguma coisa uns aos outros"*. Posto isto, considero que esta prática de (re)construção de conhecimentos, em diálogo aberto e de reflexão em trabalho colaborativo, através da troca de conhecimentos e de experiências, contribui não só agora, mas em toda a minha prática, para a tomada de decisões, para a compreensão das problemáticas emergentes a fim de descobrir novos caminhos a seguir. *"Os professores que reflectem sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino"* (Zeichner, 1993, p.17).

Fazendo um balanço geral da semana, tentei proporcionar aulas onde a leccionação dos conteúdos programáticos estivesse aliada à criatividade, diversidade de recursos e envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Pelo *feedback* dos alunos, foi uma semana de sucesso, tanto pelo que pude avaliar aquando das revisões de conteúdos feitas ao longo da semana, como pelos seus comentários onde referiam várias atividades que foram do seu agrado. Posso ainda salientar que assumi uma postura aberta a questões colocadas, a dificuldades demonstradas, e às opiniões relativas às atividades e temas em exploração. Ao contrário das semanas de estágio anteriores, posso salientar que fiz um exercício de comparação entre a postura geral da turma aquando da nossa chegada ao estágio com a postura da turma no momento presente e, a diferença que não foi tão notória dado o desenvolvimento lento da mesma ao longo do tempo, é agora bastante evidente. No geral os alunos atentam muito mais às aulas, esforçam-se por compreender os conteúdos lecionados, são mais autónomos, estão mais recetivos a cada atividade e trabalham muito melhor em grande e em pequeno grupo. No que toca a comportamentos agressivos, como era inicialmente referido como uma das minhas grandes preocupações, não é já um receio tão presente, apesar de real.

No geral, penso que desenvolvi uma relação muito boa, de confiança, proximidade, de conhecimento das suas individualidades e das suas capacidades exigindo sempre mais à medida que cada obstáculo era por eles ultrapassado, de abertura e de recetividade a todas as necessidades que as crianças sentissem que deveriam ser partilhadas ou conversadas. Houve também espaço para momentos de descontração nas aulas, e houve uma evolução no bem-estar geral da turma em relação recíproca de alunos-professora e alunos-alunos, o que proporcionou conforto e um aumento de prazer pela aprendizagem e pela simples presença na escola. Não posso ainda descorar de referir o respeito mútuo essencial à interação com a turma, respeitando para ser respeitada, compreendendo para ser compreendida, dando atenção para que me dessem atenção, ajudando para ser ajudada, valorizando para ser valorizada, e também, ensinando para ser ensinada.

Devo referir que a utilização das TIC neste contexto de estágio foram uma grande mais-valia, sendo que me permitiram ir desenvolvendo atividades diversificadas e motivadoras e, simultaneamente, proporcionar, às

crianças a interação e construção do conhecimento pelas tecnologias tão presentes no nosso dia-a-dia e cada vez mais utilizadas, sendo muitas vezes exigido aos cidadãos que as utilizem como meio quase exclusivo para acederem a determinados serviços de seu direito. Devo salientar que esta prática foi utilizada de forma moderada dadas as condições possíveis na escola. Não era possível prever que os computadores privados apanhassem rede de internet que serviria para as atividades *online*, e o computador disponibilizado pela escola não se encontrava muitas vezes capacitado para suportar as tarefas que eram necessárias para a sua utilização.

Ainda, olhando retrospectivamente para toda a minha prática, penso que esta poderia ter sido mais rica, em termos de recursos, porém os custos financeiros inerentes a estes ultrapassavam as minhas possibilidades e a minha vontade de os construir sendo que muitas vezes utilizei a minha facilidade no desenho para poder utilizar recursos mais simples, modestos, mas igualmente proporcionadores de uma aprendizagem rica e frutífera por parte dos alunos. Assim, posso dizer que, apesar de nem sempre ser possível utilizar as TIC numa sala de aula, e de nem sempre se poder proporcionar os recursos mais diversificados e apelativos, é no entanto possível construir uma prática de cariz construtivista valorizando as aprendizagens dos alunos, e utilizando aquilo que a comunidade tem de melhor como recurso à educação das crianças. Essencialmente considero, tal como Arends (1995), que um ambiente de aprendizagem produtivo deve possuir um clima em que se responde às necessidades dos alunos, em que todos, incluindo o professor, trabalhem em conjunto e em que os alunos adquiram competências pessoais e interpessoais baseadas no diálogo apoiando-se mutuamente. Considero-me assim preparada para lecionar até em escolas cujos recursos sejam escassos.

Posso assim afirmar que a minha prática foi consideravelmente pautada por uma grande evolução. Importa referir que no início de meu percurso de estágio no primeiro ciclo não sabia com que podia contar, nem o que de mim iria ser esperado. Assim, inicialmente, a minha postura era mais rígida, pouco descontraída, tinha muita tendência em "refugiar-me" junto ao quadro, lecionando de uma forma ainda pouco preparada para qualquer incidente crítico ou situação imprevista que pudesse acontecer. Neste momento sinto-me muito contente com a minha prestação, sei que superei muitas barreiras, consegui mudar muito a minha postura, o meu tom de voz, o meu à vontade numa sala de aula e com as crianças. Aprendi sobretudo a lidar com elas, com os seus problemas que inevitavelmente não ficavam à porta de entrada da sala e que tantas vezes perturbavam o normal decorrer da aula.

Por fim, considero ser importante referir que para além da prática com as crianças em sala de aula, contribuí ainda mais para o desenvolvimento daquela instituição. Construí materiais para usufruto de toda a escola, coloquei em funcionamento, dentro do possível, a sala de computadores da escola, bem como duas impressoras e reparei ainda as cadeiras da mesma, contribuí para a construção dos painéis de natal da escola, mantive um muito bom relacionamento com as funcionárias da escola e com os restantes professores procurando estar presente nos tempos comuns partilhando experiências, preocupações, recursos, estratégias e aprendendo sempre mais com os feedbacks que ia recebendo. Este foi também mais um fator contributivo para a minha evolução na ação e vivência integrada na comunidade escolar pois independentemente da maior ou

menor experiência individual de cada elemento da comunidade escolar, o facto de se trabalhar em grupo, para um bem comum, e em dinâmica colaborativa proporciona novas vivências e o aprofundamento dos conhecimentos dos intervenientes (Arends, 1995).

#### Referências Bibliográficas

- PONTE, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill de Portugal. Capítulo 4
- OLIVEIRA, I e SERRAZINA, L. (2002). "A reflexão e o professor como investigador". In grupo de trabalho de Investigação, (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- FERNANDES, A. (2006). A Investigação-ação como metodologia. Acedido a 24 de janeiro de 2014, em: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap\\_3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap_3.pdf)
- Despacho Normativo n.º1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República n.º3 – 1.ª Série-B, *Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico*

## ANEXOS 2A.IV PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS

### Anexo 2A.IV.1

<p><b>Instituição Cooperante</b> – Escola EB1 de Santegãos</p> <p><b>Orientador(a) Cooperante</b> Professor Manuel António Pinto</p> <p><b>Turma/Ano</b> 3/4ºC</p> <p><b>Díade</b> Joana Barbosa e Maria Inês Baptista</p> <p><b>Atividades orientadas por:</b> Joana Barbosa e Maria Inês Baptista</p>
---

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1.30H	Língua Portuguesa <u>Oralidade</u> Compreensão oral <ul style="list-style-type: none"><li>Vocabulário</li><li>Informação essencial e acessória</li><li>Idela principal</li></ul>	Atividade: "Querido amigo..."  Estratégias: - <u>Elemento motivador [5']</u> : Visualização e audição de um vídeo do grupo Toranja intitulado por "Carta" e interpretado por Tiago	- Vídeo "Carta" interpretado por Tiago Bettencourt (disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=RqpGKvFtCl">http://www.youtube.com/watch?v=RqpGKvFtCl</a> ) - Caderno diário - Livro de Língua Portuguesa (p.66 e p.67) - Computador - Projetor - Quadro Interativo - Canetas de escrita para quadro branco	Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa - Auto - avaliação  Aprendizagens esperadas: - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Identificar diferentes

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facto e opinião</li> <li>• Instruções, indicações</li> <li>• Intencionalidade comunicativa</li> </ul> <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário</li> <li>• Planificação do discurso: tema, seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo</li> <li>• Relato, reconto, descrição</li> <li>• Informação, explicação, aviso, pergunta, pedido, recado, instrução</li> </ul> <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura em voz alta</li> <li>• Textos narrativos, informativos e descritivos</li> <li>• Organização da informação:</li> </ul>	<p>Bettencourt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo do título da atividade no caderno diário (2')</li> <li>- Relembrar as regras de participação oral (1')</li> <li>- Diálogo sobre a possível relação entre o título da atividade e o título do vídeo (5')</li> <li>- Leitura e análise da página 66 do livro de Língua, relativamente aos constituintes da carta (30')</li> <li>- Apresentação de livros que se assemelham à estrutura de um envelope com intuito de compreenderem uma vez mais os diferentes constituintes da carta (3')</li> <li>- Realização do exercício 2 da página 67 do livro de Língua Portuguesa no</li> </ul>		<p>intencionalidades comunicativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferentes graus de formalidade;</li> <li>- Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos;</li> <li>- Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>- Localizar a informação a partir de palavras ou expressões – chave;</li> <li>- Comparar um texto com outros e detetar traços comuns e contrastes;</li> <li>Redigir uma carta com intenções específicas;</li> <li>- Escrever textos por sua iniciativa</li> </ul>
--	---	---	--	---

**Comentário (P1):** Porque é que não recontam a história do vídeo? Cria uma página com um formato engraçado que faça lembrar uma carta e deves que eles façam um texto (carta?) que pode também ser criativo.

## Anexo 2A.IV.1

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

PLANO DIÁRIO – 25 de outubro de 2013

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Intenção comunicativa (informar, recrear, mobilizar a ação)</li><li>• Assunto e Ideia principal</li><li>• Sentidos explícitos e implícitos</li></ul> <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cartas: Fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário</li><li>• Pontuação e sinais auxiliares de escrita</li><li>• Registo e organização da informação</li><li>• Fórmulas de abertura e encerramento</li><li>• Conectores discursivos</li></ul>	<p>caderno diário (a ter em conta na atividade de expressão plástica) (30')</p> <p>- Realização do exercício 3 da página 67 do livro de Língua Portuguesa (10')</p>		
--	--	---	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Expressão Plástica Construção Desenho Recorte e Colagem</p>	<p>Atividade: "Correio inter-turma"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembrança das regras de participação oral (1')</li> <li>- Diálogo acerca do título da atividade relacionando com a atividade de Língua Portuguesa (5')</li> <li>- Sugestão da existência de uma caixa de correio na sala de aula, pelo facto de alguns alunos gostarem de trocar correspondência entre os mesmos e as estagiárias (2')</li> <li>- Colaboração entre a turma da apresentação da caixa do correio (esta tarefa irá ser realizada em paralelo com a tarefa individual que seguidamente se propõe) (14')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa de cartão</li> <li>- Folhas A4 lisas</li> <li>- Folhas A5 pautadas</li> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Canetas de feltro</li> <li>- Cola</li> <li>- Tesouras</li> <li>- Fita Cola</li> <li>- Fita Cola de dupla Face</li> </ul>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: - Expressar-se livremente e de forma espontânea - Explorar de diferentes materiais, procurando formas, texturas, cores - Colaborar com os restantes elementos da turma</p>

		- Elaboração de uma carta ou desenho como modo de inauguração da caixa do correio (38')		
--	--	---	--	--

Comentário [P2]: Esta atividade pode ser realizada em L. Portuguesa.

## Anexo 2A.IV.2

**Instituição Cooperante** – Escola EB1 de Santegãos

**Orientador(a) Cooperante** Professor Manuel António Pinto

**Turma/Ano** 3/4ºC

**Díade** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

**Atividades orientadas por:** Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Organização e tratamento de dados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar conjuntos de dados</li> <li>- Tratar conjuntos de dados</li> <li>- Resolver problemas</li> </ul>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 10m</p> <p>Duração estimada: 10m</p>	<p>Atividade: <i>Organizando e classificando números</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de blocos lógicos para organização, em diferentes variáveis, com recurso ao diagrama de Venn</li> <li>- Utilização de múltiplas variáveis na organização, utilizando o diagrama de</li> </ul>	<p>Blocos Lógicos Diagrama de Venn Quadro iterativo Canetas de quadro branco Caderno diário Manual (p.17 e p.18)</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: - Consolidação de conhecimentos - Compreender e realizar tabelas de frequências</p>

		Venn		
	Duração estimada: 15m	- Reinterpretação dos resultados obtidos na atividade de Estudo do meio relativa aos transportes– realização de um pictograma no quadro utilizando os dados obtidos na atividade dos transportes, realizada na semana anterior		
	Duração estimada: 10m			
	Duração estimada: 20m	- Construção de uma tabela de frequências		
	Duração estimada: 20m	- Resolução de exercícios da p. 18 do manual de Matemática		
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H	- Discussão sobre o último exercício da p.18 – correção do mesmo no quadro		

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Português</b> <u>Leitura e escrita:</u> - Leitura de textos em voz alta - Apropriação de novos vocábulos - Organizar os conhecimentos do texto - Monitorizar a compreensão</p> <p><u>Gramática:</u> - Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 20m</p> <p>Duração estimada: 10m</p> <p>Duração estimada: 5m</p> <p>Duração estimada: 10m</p>	<p>Atividade: <i>Organizo e classifico Palavras</i></p> <p>Estratégias: Leitura e exploração do texto "Um sonho mau": (questionamento orientado) da obra apresentada – temas e elementos principais; personagens; ações</p> <p>- Pesquisa no dicionário e exploração do significado de algumas palavras presentes no texto</p> <p>- Exploração do significado da expressão <i>de fio a pavio</i> e relação com expressões portuguesas de significado semelhante</p> <p>- Registo no quadro das</p>	<p>- Texto "Um sonho mau" - Dicionário - Livro "500 (e tal) expressões idiomáticas" de Ana Rocha – editora: Replicação - Quadro interativo - Canetas de quadro branco - Caderno diário - Manual de Português - Atividades de consolidação dos conteúdos abordados</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b> <u>Compreensão de texto:</u> - Reconhecimento do espaço, tempo e personagens</p> <p><u>Gramática:</u> - Distinguir sílaba tónica de sílaba átona - Classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica - Acentos gráficos (graves, agudos e circunflexos) - Palavras esdrúxulas, graves e agudas</p>

**Comentário [P1]:** Fazer um livrinho de significados e onde possam aplicar em frases diferentes.

	<p><b>Duração estimada: 5m</b></p> <p><b>Duração estimada: 10m</b></p> <p><b>Duração estimada: 25m</b></p> <p><b>Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H</b></p>	<p>frases construídas pelos alunos no seguimento da resolução de exercícios do manual.</p> <p>- Registo no caderno diário de todas as conclusões</p> <p>- Exercícios de distinção de sílabas tónicas e átonas presentes no livro de Língua Portuguesa</p> <p>-Exercícios de classificação de palavras quanto à sílaba tónica, discussão e registo simultâneo no caderno diário, presentes no livro de Língua Portuguesa</p>		
--	--	---	--	--

## Anexo 2A.IV.3

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4ºC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Atividades orientadas por: Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Matemática</p> <p><u>Domínio ...</u></p> <p><u>Obj ...</u></p> <p><u>Descritor ...</u></p> <p><u>Orientação espacial:</u> Posição e localização: coordenadas</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>5m</p> <p>5m</p>	<p>Atividade: <i>Coordenadas, para onde me levam?</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Divisão da sala de aula em linhas e colunas para identificação de cada aluno em respetiva coordenada.</p> <p>Colocação de um pequeno</p>	<p>Letras e números em cartolina preta</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: <a href="#">Comentário [P1]: descolares</a></p> <p>Descrever a posição de figuras desenhadas numa grelha quadriculada recorrendo à identificação de pontos através de coordenadas assinaladas.</p> <p>Desenhar figuras numa grelha quadriculada recorrendo a</p>

	20m	papel com a coordenada da respetiva mesa no canto superior esquerdo de cada mesa.  Exercícios de identificação dos alunos presentes na coordenada indicada pela professora	Pequenos quadrados de cartolina com a coordenada de cada mesa	coordenadas previamente fornecidas.
	30m	Identificação de coordenadas e construção de figuras geométricas a partir de estas em geoplanos e em folhas de grelhas ponteadas	Geoplanos Elásticos Folhas/grelhas ponteadas e com indicação de linha e coluna	Reconhecer, numa grelha quadriculada na qual cada fila "horizontal" («linha») e cada fila "vertical" («coluna») está identificada por um símbolo, que qualquer quadricula pode ser localizada através de um par de coordenadas
	20m	Resolução dos exercícios propostos no manual de matemática – página 22 e 23	Quadro branco Canetas de quadro branco Caderno diário Manual (p.22. e p.23)	Identificar quadriculas de uma grelha quadriculada através das respetivas coordenadas.  Representar dados e informações matemáticas de diferentes formas
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H			Expressar ideias matemáticas oralmente, utilizando a linguagem e o vocabulário visados.

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Português</b> <u>Compreensão do oral</u> Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <p><u>Expressão oral</u> Falar para aprender Participar em situações de interação oral</p> <p><u>Leitura</u> Ler para aprender Ler para aprender textos variados</p> <p><u>Escrita</u> Escrever para aprender</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 15m  5m  5m</p>	<p>Atividade: <i>As coisas mais belas do mundo</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de pré-leitura: leitura do título e pequena conversa sobre o mesmo <ul style="list-style-type: none"> <li>Registo das ideias prévias no quadro de ardósia.</li> </ul> </li> <li>Apresentação de um vídeo introdutório e como elemento motivador à leitura do texto.</li> <li>Apresentação do livro de onde o texto foi retirado, como ponte de ligação ao texto presente no manual escolar.</li> </ul>	<p>Alteração do espaço da sala Disposição das mesas em [U] Quadro de ardósia Giz branco</p> <p>Video disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Ta8arsUVmIQ">http://www.youtube.com/watch?v=Ta8arsUVmIQ</a> Quadro branco e projetor</p> <p>Livro: "As Mais Belas Coisas do Mundo" de Valter Hugo Mãe</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <p>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas;</li> <li>responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>identificar facto e opinião;</li> </ul> <p>Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (histórias).</p> <p>Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</p> <p>Produzir frases complexas.</p>

Comentário (P6): colocar nos descritores

Comentário (P2): importante

	20m	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e exploração do texto "As mais belas coisas do mundo": (questionamento orientado) da obra apresentada – temas e elementos principais; personagens; ações.</li> </ul>	Texto "As mais belas coisas do Mundo" de Valter Hugo Mãe	<p>Planificar o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar.</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas:</p>
	10m	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa no dicionário e exploração do significado de algumas palavras presentes no texto: <i>Honestidade ...</i></li> </ul>	Dicionário	<p>- Expressar sentimentos e emoções;</p> <p>Respeitar as convenções que regulam a interação:</p>
	10m	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção do dado da amizade – escrita dos significados das palavras, que nele constam, nas faces respetivas</li> </ul>	Em anexo- molde do dado Cola Tesoura	<p>- ouvir os outros;</p> <p>- esperar a sua vez;</p> <p>- respeitar o tema;</p> <p>- acrescentar informação pertinente;</p> <p>- usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados.</p>
	(Apenas se o tempo o permitir e se a turma conduzir a aula para tal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação da árvore das palavras – Árvore sem folhas pintada em papel de cenário e pequenas folhas de cartolina verde onde as crianças possam escrever todas as palavras novas que vão aprendendo</li> </ul>	Árvore sem folhas pintada em papel de cenário Folhas de cartolina verde	<p>Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos (7):</p> <p>- reagir ao que é dito;</p> <p>- interpretar pontos de vista diferentes;</p> <p>- justificar opiniões;</p> <p>- retomar o assunto;</p> <p>- precisar ou resumir ideias;</p>
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H			

Comentário [P3]: esquematizar para melhor compreender a mensagem do texto

Comentário [P4]: registar para mais tarde aplicar

Comentário [P5]: muito interessante

				<p>- moderar a discussão; - justificar atitudes, opções, escolhas e comportamentos.</p> <p>Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas.</p> <p>Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar</p> <p>Antecipar o assunto de um texto</p> <p>Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.</p> <p>Comparar diferentes versões da mesma história.</p> <p>Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários.</p>
--	--	--	--	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
---	----------------------	--	----------	-----------

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p><b>Estudo do Meio</b> <u>À descoberta de si mesmo</u> Naturalidade e Nacionalidade:  <u>À descoberta dos outros e das instituições</u> Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões)</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H  Duração estimada:  10m  10m  10m</p>	<p>Atividade: <i>Quem sou eu?</i>  Estratégias:  Apresentação de uma bandeira portuguesa – cada criança recebe uma pequena bandeira para pintar e um pequeno pau de espetada para construir a sua própria bandeira.  Apresentação do hino de Portugal "A Portuguesa": O hino será acompanhado pela letra para que as crianças possam também acompanhar. Cada criança receberá também uma pequena folha, com a letra do hino, que poderão colar no caderno diário.  Apresentação de um modelo de um Cartão de Cidadão – exploração em grande grupo</p>	<p>Projeção de bandeira portuguesa Bandeirinhas para colorir Paus de espetada sem pontas Tesoura Cola  Quadro branco Projetor <a href="http://www.youtube.com/watch?v=DdQEofvWQA">http://www.youtube.com/watch?v=DdQEofvWQA</a> Folhas com letra do hino  Quadro branco Projetor Imagem de um cartão de cidadão em formato digital Cartão de cidadão real</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa  Aprendizagens esperadas:  Distinguir Freguesia, Conselho, Distrito, e País  Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões)</p>
--	--	---	---	---

	30m	Construção de uma ficha de identidade (ficha de consolidação de conhecimentos) – Nome, morada, naturalidade, freguesia, concelho, distrito e país a que pertence, etc. Em consonância com o abordado na aula de língua portuguesa, a ficha terá também espaço para que as crianças possam também expressar e transmitir alguns aspetos da sua própria personalidade.	Ficha “ <i>Quem sou eu</i> ” em anexo	
	10m	Exposição das fichas na parede exterior da sala como forma de apresentação da turma.	<i>Bostique</i>	
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:10H			

Comentário [P7]: multidisciplinaridade e é importante para consolidação ☺

Comentário [P8]: ☺

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Expressões</p> <p><u>Expressão dramática</u></p> <p>Corpo</p> <p>Espaço</p>	<p>Início: 15:00H</p> <p>Fim: 16:00H</p> <p>Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>60m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p>Atividade: <i>Adivinha o que sou?</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Jogo de mímica. Uma criança, de cada vez, terá de mimar a personagem que a professora lhe propuser enquanto os outros elementos da turma tentarão adivinhar de que personagem se trata.</p>		<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: Explorar o espaço circundante</p> <p>Explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres (reais ou imaginados)</p> <p>Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais: diferentes atitudes corporais diferentes ritmos corporais diferentes formas; diferentes fatores de movimento (firme/suave; súbito/sustentado; direto/flexível; controlado/livre)</p>

## Anexo 2A.IV.4

**Instituição Cooperante** – Escola EB1 de Santegãos

**Orientador(a) Cooperante** Professor Manuel António Pinto

**Turma/Ano** 3/4ºC

**Díade** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

**Atividades orientadas por:** Maria Inês Baptista e Joana Barbosa

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário</li> <li>- Informação essencial e acessória</li> <li>- Ideia principal</li> <li>- Intencionalidade comunicativa</li> </ul>	<p>Início: 09:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 3m</p> <p>10m</p>	<p>Atividade: <i>Histórias de arrepiar</i></p> <p>Estratégias: Registo no caderno do nome da atividade</p> <p>Diálogo em grande grupo face à possível relação do título da atividade e a efeméride em questão</p>	<p>Livro de Português "Alfa –</p>	<p>Modalidade de avaliação: Registos estruturados Observação do trabalho individual e em grupo</p> <p>Aprendizagens esperadas: Identificar informação essencial; Realizar deduções e inferências; Recontar, contar e descrever Descobrir pelo contexto os temas a</p>

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p><b>Expressão Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário</li> <li>- Planificação do discurso: tema; seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo</li> <li>- Relato, reconto, descrição</li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita</b></p> <p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo e organização da informação</li> <li>- Personagens e ação</li> </ul>	<p>15m</p> <p>30m</p> <p>7m</p> <p>5m</p> <p>20m</p> <p>(intervalo do lanche, fora do horário de aula)</p>	<p>Exploração das imagens da página 40 do livro de Português, em grande grupo</p> <p>Audição da Ficha 3 presente no e-manual do Aluno – CD – ROM</p> <p>Realização dos exercícios propostos na página 41 do livro de Português relativos à audição do CD –ROM</p> <p>Correção do exercício anteriormente mencionado, em grande grupo</p> <p>Leitura da história "Um jantar de arrepiar" de Luísa Ducla Soares , por parte das estagiárias</p> <p>Diálogo reflexivo da turma para interpretar a audição da história</p> <p>Recriação do lanche presente na história lida (convívio entre a turma, professor e estagiárias)</p>	<p>Português 3º da Porto Editora</p> <p>Computador</p> <p>Quadro Interativo</p> <p>Canetas para quadro branco</p> <p>Projetor</p> <p>e- manual do aluno – CD –ROM</p> <p>" O livro das datas" de Luísa Ducla Soares (2011) – Civilização Editora</p> <p>15 copos transparentes de plástico</p> <p>1 garrafa de groselha</p> <p>15 taças de plástico</p> <p>2 mãos (em forma de mão) de gelado de baunilha</p>	<p>serem abordados</p> <p>Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos</p> <p>Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios</p> <p>Usar vocabulário adequado</p> <p>Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p>
---	--	---	---	---

**Comentário (P1):** Bom apetite! Podiam aproveitar para brincar ao doce ou travessura.

	Total do tempo estimado de trabalho: 01:30H		Topping de morango Gelatina	
Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><b>Domínio:</b> Geometria e medida</p> <p><b>Subdomínio:</b> Localização e orientação no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situar-se e situar objetos no espaço</li> </ul>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>60m</p> <p>20m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H</p>	<p><i>Atividade: Doce ou travessura – as melhores caminhos pela cidade</i></p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>Resolução das atividades propostas no manual nas páginas 24 e 25 e correção, em grande grupo, recorrendo ao quadro branco</p> <p>Exploração das noções de segmento de reta e de segmentos de reta paralelos e perpendiculares – exemplificação com recurso a ilustrações no quadro branco</p>	<p>Manual de Matemática Quadro branco Canetas de quadro branco</p> <p>Régua Quadro branco Canetas de quadro branco</p>	<p>Modalidade de avaliação: Avaliação formativa</p> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <p>- Identificar dois segmentos de reta numa grelha quadriculada como paralelos se for possível descrever um itinerário que começa por percorrer um dos segmentos, acaba percorrendo o outro e contém um número par de quartos de volta.</p> <p>- Identificar duas direções relativamente a um observador como perpendiculares quando puderem ser ligadas por um quarto de volta.</p> <p>- Reconhecer e representar segmentos de reta perpendiculares e paralelos em situações variadas.</p> <p>- Reconhecer a perpendicularidade</p>

				entre duas direções quando uma é vertical e outra horizontal.
--	--	--	--	---

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados</p> <p><u>Subdomínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Representação de dados</li> <li>Representação de Conjuntos</li> </ul> <p>Domínio: Geometria e Medida</p> <p><u>Subdomínio:</u> Localização e orientação no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situar-se e situar objetos no espaço</li> </ul>	<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>30m</p> <p>15m</p> <p>35m</p>	<p><i>Atividade: Doce ou travessura – os doces recolhidos</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Realização de percursos recorrendo a grelhas quadriculadas – <i>quantos percursos são possíveis para ir do ponto A ao ponto B? – indicando coordenadas.</i></p> <p>Verificação das possibilidades em grande grupo – projeção das grelhas no quadro branco</p> <p>Organização de dados (rebuçados) utilizando o diagrama de Venn.</p>	<p>Quadro branco Canetas de quadro branco Ficha da atividade proposta com grelhas quadriculadas.</p> <p>Quadro branco Projektor Canetas de quadro branco</p> <p>Quadro interativo</p>	<p>Modalidade de avaliação: Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: - Consolidação de conhecimentos</p>

Comentário [P2]: Interessante, pode vir aqui a tradição dos doces ou travessuras

	Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H			
--	---	--	--	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Expressões <u>Expressão Musical</u>  Corpo Obj?	Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração total da aula: 01:00H  Duração estimada:  15m  20m  50m  Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H	Atividade: <i>Thriller – uma história de terror</i>  Estratégias:  Visionamento do videoclipe da música <i>thriller</i> de Michael Jackson  Contar oralmente a história do videoclipe  Aprendizagem de alguns dos paços de dança presentes no videoclipe	- Videoclipe da música <i>Thriller</i> de Michael Jackson disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkTMaA">http://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkTMaA</a> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkTMaA">http://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkTMaA</a> - Quadro Branco - Projetor - Computador - Colunas de som	Modalidade de avaliação: Observação empenhamento individual e em grupo  Aprendizagens esperadas: Acompanhar canções com gestos e percussão corporal

Comentário (P3): Os alunos gostam!

## Anexo 2A.IV.5

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos  
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto  
Turma/Ano 3/4ºC  
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Atividades orientadas por: Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p><u>Domínio:</u> Leitura</p> <p><u>Subdomínio:</u> Ler para aprender</p> <p><u>Descritores:</u> Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.</p> <p>Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar</p> <p><u>Conteúdos:</u> Instruções; indicações</p> <p>Paratexto e vocabulário relativo ao livro ( título, subtítulo, capa,</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>4m</p> <p>6m</p> <p>10m</p>	<p><i>Atividade: O saber não ocupa lugar.</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>Apresentação de um pequeno vídeo, de um excerto do filme da Walt Disney, "A Branca de Neve e os Sete Anões": "Eu Vou, Eu Vou"- Como atividade motivadora à leitura do texto "A Isabel e o Anão" da página 42 do Manual.</p> <p>Apresentação do Livro "A Floresta" de Sophia de Mello Breyner Andresen, de onde o texto foi retirado. Exploração do livro e seus constituintes: Capa, contra capa, autor, ilustrador, editora.</p> <p>Leitura silenciosa e individual do texto "Isabel e o Anão" (leitura acompanhada do</p>	<p>Vídeo disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=r90grB1EIOY">http://www.youtube.com/watch?v=r90grB1EIOY</a></p> <p>Livro "A floresta" de Sophia de Mello Breyner Andresen.</p> <p>Manual de Português, página 42</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u> - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação</u></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p>

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice...) Autor	20m	aluno com mais dificuldades na leitura)		
<u>Domínio:</u> Escrita		Leitura em voz alta do texto para o grande grupo. As crianças vão cedendo a leitura a outro colega à medida que lhes vai sendo pedido. A leitura do texto repete-se até que todas as crianças da turma leiam um excerto.	Manual de Português, página 42	
<u>Subdomínio:</u> Escrever para aprender				
<u>Descritores:</u> Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários.	30m	Interpretação do texto recorrendo às questões presentes no manual (p.43) e esquematização das mesmas para a melhor compreensão do texto.	Manual de Português, página 43	
<u>Conteúdos:</u> Escrita	5m	Leitura de um excerto da obra onde o anão descreve uma das suas viagens.	Livro "A floresta" de Sophia de Mello Breyner Andresen.	
Registo e organização da informação	5m	Visualização de um pequeno vídeo "a canção pateta" da Walt Disney – excerto retirado do filme: "A Branca de Neve e os 7 Anões".	Video disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pi1gMLMDSjk">http://www.youtube.com/watch?v=pi1gMLMDSjk</a>	
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H			

Comentário [P1]: Qual é o objetivo do filme

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<b>Matemática</b> <u>Domínio:</u> Grandezas e medidas <u>Subdomínio:</u> Medida <u>Conteúdos:</u> Tempo	Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H  Duração estimada: 5m	Atividade: "É tão bom ser pontual, não me quero atrasar"  Estratégias: Recordar o elemento do texto da sessão de	Manual de Português, página	Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa  Instrumentos de avaliação: Observação direta.

<p><u>Descrições:</u></p> <p>Compreender a divisão temporal de minutos e segundos;</p> <p>Fazer a leitura do tempo em relógios de ponteiros;</p> <p>Fazer conversões de medidas de tempo.</p>	15m	<p>Português, que nos remete para um horário.</p> <p>-Como é que a Isabel sabia se já estava na hora de ir ter com o avô?</p> <p>Apresentação de vários tipos de relógio. Discutir diferenças e semelhanças.</p> <p>-Têm relógios semelhantes a estes em casa?</p>	42 Quadro Branco	Diálogo orientado.
	40m	<p>Exploração de um relógio analógico – material didático.</p> <p>-Quantas horas tem um dia?</p> <p>-Para que servem os ponteiros?</p> <p>Valor de um dia em horas, valor de uma hora em minutos, valor do minuto em segundos, valor do espaço entre cada número (5 minutos)</p> <p>Função de cada ponteiro</p> <p>Relógio analógico e Relógio digital</p>	Relógio de pulso; Relógio de bolso; Relógio de parede, relógio despertador; Relógio digital; Ampulheta;	
	20m	<p>Exercício de correspondência entre as horas marcadas num relógio digital e um relógio analógico</p>	Relógio didático	
	0m (apenas se assim o for possível)	<p>Visionamento de um videoclipe dentro do tema das horas, como forma de consolidação de conteúdos.</p>	<p>Ficha em anexo (ficha de exercícios – a correspondência correta) - Distribuída a cada aluno; Projetada no quadro para respetiva correção</p>	
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:26H		Música, "tiquetaque" de Maria Vasconcelos disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Hhvd3o0XONQ">http://www.youtube.com/watch?v=Hhvd3o0XONQ</a>	

Comentário [P2]: Existe muita coisa sobre isso na Internet

Comentário [P3]: Explore inicialmente os diferentes relógios na parede, fale de numeração romana, embora eles ainda não conheçam mas ficam a saber que é usada nos relógios. No fim deve explorar o tema no sentido de mostrar a importância do relógio na nossa vida diária.

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Domínio:</b> À descoberta das inter-relações entre espaços</p> <p><b>Subdomínio:</b> Meios de comunicação</p> <p><b>Conteúdos:</b> Comunicações pessoais e sociais</p> <p>Transportes</p> <p><b>Descritores:</b> Investigar sobre a evolução dos transportes.</p> <p>Investigar sobre a evolução das comunicações (pessoais e sociais).</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>30m</p> <p>30m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><b>Atividade:</b> O anão aprende ouvindo e viajando</p> <p><b>Estratégias:</b> Exploração de diferentes meios de transporte, e levantamento dos conhecimentos das crianças sobre o assunto</p> <p>- <i>Que meios de transporte o anão poderia ter utilizado há quinhentos anos atrás?</i> - <i>E hoje? Que meios de transporte mais vulgarmente utilizamos?</i> (Sugestão de perguntas para iniciar a conversa)</p> <p>Exploração de diferentes meios de comunicação:</p> <p>- <i>Sabem o que são meios de comunicação?</i> - <i>Podem-me dizer alguns que conhecem?</i> - <i>Conseguem dizer-me qual foi inventado primeiro?</i> (Sugestão de perguntas para iniciar a conversa)</p>	<p>Manual de Estudo do Meio</p> <p>Internet – para pesquisa orientada sobre meios de transporte</p> <p>Manual de Estudo do Meio</p> <p>Internet – para pesquisa orientada sobre meios de comunicação</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b> Observação direta. Diálogo orientado.</p>

**Comentário [P4]:** Aqui não mostra como vai fazer a investigação na Internet. Ficou apenas pela conversa

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Expressões</b> <u>Domínio:</u> Expressão Musical</p> <p><u>Subdomínio:</u> Desenvolvimento Auditivo; Representação do Som</p> <p><u>Conteúdos:</u> Expressão rítmica Andamentos rítmicos Melodias Estados emocionais</p> <p><u>Descritores:</u> Dialogar sobre ambientes sonoros</p> <p>Relacionar andamentos rítmicos e melodias a estados emocionais</p> <p>Contactar com várias formas de representação sonora/musical: Em publicações musicais</p> <p>Utilizar vocabulário adequado a situações sonora/musicais vivenciadas.</p>	<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>Atividade: Canção da Alegria – Descobrimo Beethoven</i></p> <p><u>Estratégias:</u> No seguimento das atividades do dia - explorar a alegria que a Isabel sentiu quando conheceu o anão.</p> <p>Ilustrar o momento com a "Ode to Joy" de Ludwig Van Beethoven.</p> <p>Conto da história da vida de Beethoven , pela mestrandia. Explorar outros sentimentos que as crianças poderão sentir no dia-a-dia, e procurar uma música de Beethoven que o possa ilustrar.</p>	<p>Música disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=PfOpAH2dcEY">http://www.youtube.com/watch?v=PfOpAH2dcEY</a></p> <p>"Dó e mi descobrem Beethoven" volume 2- Livro da coleção Grandes Compositores do Jornal Expresso – Isabel Zambujal e Maria Pedro e Ilustrações de Sandra Serra (2010)</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u> - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u> Observação direta. Diálogo orientado.</p>

## Anexo 2A.IV.6

**Instituição Cooperante** – Escola EB1 de Santegãos

**Orientador(a) Cooperante** Professor Manuel António Pinto

**Turma/Ano** 3/4ºC

**Díade** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

**Atividades orientadas por:** Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> Grandezas e medidas</p> <p><u>Subdomínio:</u> Medida</p> <p><u>Conteúdos:</u> Tempo</p> <p><u>Descritores:</u></p> <p>Compreender a divisão temporal de minutos e segundos;</p> <p>Fazer a leitura do tempo em relógios de ponteiros;</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>15m</p> <p>30m</p>	<p><b>Atividade:</b> Já sabes as horas?</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>Levantamento dos conhecimentos já adquiridos e esclarecimento de dúvidas relativas à leitura das horas.</p> <p>Resolução de problemas, individualmente, assente nas aprendizagens obtidas no dia anterior. (p.33 e 34 do Manual de Matemática)</p>	<p>Quadro de ardósia Giz</p> <p>Manual de Matemática (p. 33 e 34)</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p>

Fazer conversões de medidas de tempo.  Resolver problemas através de adição e subtração de medidas de tempo.	40m  Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H	Correção dos exercícios e esclarecimento de dúvidas.		
--	--	--	--	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p><u>Domínio:</u> Expressão Oral</p> <p><u>Subdomínio:</u> Falar para aprender; Participar em situações de interação oral</p> <p><u>Conteúdos:</u> Entoação e ritmo Regras e papéis da interação oral</p> <p><u>Descritores:</u> Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados</p> <p>Participar em atividades de expressão orientada respeitando</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>10m</p> <p>20m</p>	<p>Atividade: <i>Teatro de pequenos.</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Representação do Texto "A Ana e o Anão" pela professora, com recurso a um fantoche, e a um cenário de um quarto com uma janela.</p> <p>Leitura do texto pelos alunos com a entoação correta. Um aluno para cada personagem e outro para as indicações cénicas. (esta atividade é repetida até todos os alunos terem feito a leitura de uma personagem)</p>	<p>Fantoches de anão Cenário de e quarto com janela e parapeito.</p> <p>Manual de Português, página 44</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p>

<p>regras e papéis específicos</p> <p>Dramatizar textos e situações</p> <p><u>Domínio:</u> Leitura</p> <p><u>Subdomínio:</u> Ler para aprender; Ler para apreciar textos variados</p> <p><u>Conteúdos:</u> Paratexto e vocabulário relativo ao livro ( título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice...)</p> <p>Autor</p> <p>Tipos e formas de leitura</p> <p><u>Descritores:</u> Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar</p> <p>Recriar textos em diferentes formas de expressão</p> <p><u>Domínio:</u> Gramática</p> <p><u>Subdomínio:</u> Plano Lexical e Semântico</p> <p><u>Conteúdos:</u></p>	<p>25m</p> <p>20m</p> <p>10m (apenas se o tempo o permitir)</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H</p>	<p>Interpretação do texto proposta no manual (p.45)</p> <p>Exploração de palavras da mesma família – família de palavras da palavra <i>pedra</i>.</p> <p>Noção e identificação do radical [<i>pedr</i>]</p> <p>Análise de outras famílias de palavras, de palavras alusivas ao texto.</p>	<p>Manual de Português, página 45</p>	
---	--	---	---------------------------------------	--

Comentário [P1]: Isto é gramática – nem de referir na coluna certa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p>Léxico e Vocabulário          Família de Palavras</p> <p><u>Descritores:</u></p> <p>Manipular palavras e frases;          Comparar dados e descobrir regularidades.          Explicitar regras e procedimentos:          - Identificar palavras que pertencem à mesma família;</p>				
---	--	--	--	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><u>Domínio:</u> Grandezas e medidas  <u>Subdomínio:</u> Medida  <u>Conteúdos:</u> Tempo  <u>Descritores:</u>          Compreender a divisão temporal de horas, minutos e segundos;</p>	<p>Início: 14:00H          Fim: 15:00H          Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>10m</p> <p>15m</p>	<p><i>Atividade: "Um relógio para a nossa sala"</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>Levantamento de todas as regras de leitura de um relógio.          - O que é que precisamos de saber para ver as horas num relógio?          - Se formas construir um relógio o que é que precisamos de ter em conta?</p> <p>Planeamento do que é necessário e quem vai fazer o quê – registo do plano de trabalho numa cartolina branca</p>	<p>Quadro de ardósia          Giz</p> <p>Cartolina branca          Marcador preto</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u>          - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <p>Observação direta.          Diálogo orientado.</p>

	35m	Construção de um relógio analógico para a sala	Mecanismo de relógio analógico Prato de papel (de bolos) para a base do relógio Cartolinas, de diferentes cores, para os números e ponteiros	
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H			

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Expressões</b> <u>Domínio:</u> Expressão Dramática</p> <p><u>Subdomínio:</u> Jogos de exploração; Jogos Dramáticos</p> <p><u>Conteúdos:</u> Objetos;</p> <p><u>Descritores:</u> Utilizar objetos dando-lhes atributos imaginados em situações de interação</p> <p>Utilizar máscaras, fantoches</p> <p>Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação.</p>	<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada: 60m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>Atividade: Teatralizando</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>Encenação do excerto da peça "Enquanto a cidade dorme" de Álvaro Magalhães, intitulado "Ana e o Anão" - Os alunos, à vez, assumirão os papéis da história e apresentarão a peça ao resto do grupo.</p>	<p>Fantoches de anão Cenário de e quarto com janela e parapeito.</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u> - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u> Observação direta. Expressão orientada.</p>

## Anexo 2A.IV.7

**Instituição Cooperante** – Escola EB1 de Santegãos

**Orientador(a) Cooperante** Professor Manuel António Pinto

**Turma/Ano** 3/4ºC

**Díade** Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

**Atividades orientadas por:** Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p><u>Domínio:</u> Gramática</p> <p><u>Subdomínio:</u> Plano Lexical e Semântico</p> <p><u>Conteúdos:</u> Léxico e Vocabulário Família de Palavras</p> <p><u>Descritores:</u> Manipular palavras e frases; Comparar dados e descobrir</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total de aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 10m  35m</p>	<p><i>Atividade: As palavras também têm família</i></p> <p><b>Estratégias:</b> Recordar o conceito de família de palavras e o exercício da família de palavras realizado no dia anterior – família de palavras de <i>pedra</i></p> <p>Resolução de exercícios de identificação de radical e de formação de novas palavras por prefixação e sufixação. Exercícios propostos no Manual (p.47)</p>		<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b>  Observação direta. Diálogo orientado.</p>

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

regularidades. Explicitar regras e procedimentos: - Identificar palavras que pertencem à mesma família;	35m  Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H	Construção de uma família de palavras – Cada aluno terá uma pequena ficha – cada aluno fica com uma palavra diferente – onde terá de encontrar pelo menos 4 palavras da mesma família.	Palavra presente em cada ficha: Mar; Livro; Casa; Folha; Água; Açúcar; Chuva; Flor; Barco; Dente; Arte; Sinal; Caixa; Povo  (Fichas em anexo)	
---	--	--	--	--

Comentário (P1): Quem tem internet pode fazer no cmap (verifique o site)

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> Grandezas e medidas</p> <p><u>Subdomínio:</u> Medida</p> <p><u>Conteúdos:</u> Tempo</p> <p><u>Descritores:</u></p> <p>Compreender a divisão temporal de minutos e segundos;</p> <p>Fazer a leitura do tempo em relógios de ponteiros;</p> <p>Resolver problemas através de adição e subtração de medidas</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>30m</p> <p>30m</p> <p>20m Total do tempo estimado de</p>	<p><i>Atividade: Jogar para aprender</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>Jogo interativo de resolução de problemas. Horários e tempo de viagem. Em grupos de 2 tentarão ser rápidos no registo dos dados do problema e resolverão o problema do jogo</p> <p>Diálogo sobre o jogo – comparação da pontuação das equipas e entrega de um prémio à equipa vencedora</p> <p>Esclarecimento de dúvidas sobre os exercícios do jogo</p>	<p>Atividade, a "Hora Certa" DVD – Aventura digital: Matemática</p> <p>Quadro Interativo Quadro branco Canetas de quadro branco</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta. Registo da pontuação dos grupos Diálogo orientado.</p>

de tempo.	trabalho: 01:20H			
-----------	------------------	--	--	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Apoio ao Estudo</b></p> <p><b>Matemática</b></p> <p><u>Dominios:</u> Números e Operações – Subtrações e Divisões</p> <p>Tratamento e organização de dados – Dígramas de Venn</p> <p>Grandezas e medidas: Tempo</p> <p><b>Português</b></p> <p><u>Dominios:</u> Leitura e Escrita</p> <p>(Estes são os domínios onde podem surgir mais dúvidas pelos alunos, e onde a professora denota maiores dificuldades)</p>	<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>40m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>Atividade: Se preciso peça ajuda.</i></p> <p><b>Estratégias:</b> Levantamento de dúvidas, questões e dificuldades de cada aluno. Registo de cada uma delas no quadro branco</p> <p>Organização da turma por zonas e temas (por exemplo, cada coluna de mesas seria mais dedicada a uma disciplina)</p> <p>A professora acompanha cada zona e/ou alunos com a mesma dúvida à vez e propõe exercícios de consolidação depois da dúvida esclarecida. Os alunos tentarão resolver os exercícios individualmente.</p>	<p>(Nesta atividade espera-se que os alunos tenham noção das suas dificuldades e dúvidas, no entanto a professora tem em conta o conhecimento de cada aluno e poderá orientar o aluno para um grupo de trabalho que mais lhe poderá ser favorável)</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <p>Registo diagnóstico</p> <p>Observação direta.</p> <p>Diálogo orientado.</p>

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Expressões</b> <u>Domínio:</u> Expressão plástica</p> <p><u>Subdomínios:</u> Construções</p> <p><u>Conteúdos:</u> Tridimensionalidade Transformação e criação de objetos Destreza manual</p> <p><u>Descritores:</u> Ligar/colar elementos para uma construção</p> <p>Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados</p>	<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração total de aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada: 60m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>Atividade: Correio da amizade</i></p> <p><b>Estratégias:</b> Finalização da construção da caixa de correio da turma intitulada, pelos alunos, "Correio da amizade"</p>	<p>Missangas Tintas Desenhos sobre o tema Cola Velcro Fita cola dupla face Outros materiais disponíveis na sala (se requisitados pelos alunos)</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b> Observação direta.</p>

## Anexo 2A.IV.8

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos  
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto  
Turma/Ano 3/4ºC  
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Atividades orientadas por: Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p><u>Domínio:</u> Educação Literária</p> <p><u>Subdomínio:</u> Ler e ouvir ler textos literários</p> <p><u>Descritores:</u> Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p><u>Subdomínio:</u> Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p><u>Descritores:</u> - Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência). - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo.</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>10m</p> <p>20m</p> <p>40m</p>	<p>Atividade: <i>Uma história de encantar</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Apresentação do teatro de figuras (fantoches) da história da carochinha retirada do livro <i>Robertices</i> de Luísa Dacosta.</p> <p>Apresentação do livro com referência a autor, ilustrador. Referência a outros textos que compõe a história. Descobrir que o <i>Roberto</i> é quem inicia o conto de todas as histórias do livro. Confronto da história da carochinha do livro com o excerto presente no manual – <i>Onde termina o texto presente no manual?</i></p> <p>Sintetização da história pelas crianças – esquematização dos elementos principais do texto no quadro, em grande grupo.</p>	<p>Fantoches das personagens da história Fantocheiro</p> <p>Livro "Robertices" de Luísa Dacosta. Manual de Português páginas 52 e 53.</p> <p>Tabela em cartolina previamente preparada. Marcador preto para registo de</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p> <p>Comentário (P1): interessante</p> <p>Comentário (P2): síntese</p> <p>Comentário (P3): use <a href="https://tudó.us/">https://tudó.us/</a></p>

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p>- Identificar, justificando, as personagens principais. - Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento, de objeto). - Recontar textos lidos. - Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace. - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p><u>Conteúdos:</u> Texto dramático Personagens Personagem principal Personagem secundária Espaço Tempo Ação</p>	<p>10m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personagens – caracterização das personagens: física e psicológica;</li> <li>Tempo;</li> <li>Espaço</li> <li>Ação que fez desenrolar a história</li> </ul> <p>Apresentação de outras versões da mesma história – vídeo animado; teatro cantado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Confronto dessas versões com a versão apresentada inicialmente.</li> </ul>	<p>respostas</p> <p>Disponíveis em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=wsOZWz2lcXM">http://www.youtube.com/watch?v=wsOZWz2lcXM</a> e em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=sm2rdHt65E">http://www.youtube.com/watch?v=sm2rdHt65E</a></p>	
--	---	---	---	--

Comentário [P4]: onde vai registar? Seja criativa

Comentário [P5]: ótimo

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> números e operações</p> <p><u>Subdomínio:</u> Multiplicação de números naturais</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p>	<p>Atividade: <i>Multiplicação de uma canção</i></p> <p>Estratégias:</p>		<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p><b>Conteúdos:</b> Multiplicação de números naturais Algoritmo da multiplicação Significado da palavra "vezes" Tabuadas até ao 6 Múltiplo de um número</p> <p><b>Descritores:</b> - Resolve problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. - Efetua o algoritmo da multiplicação. - Efetua mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</p>	35m	<p>Recordar o elemento do texto dramático da sessão de Português. "Quem quer casar com a carochinha?" Utilizando o livro em formato digital.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quantas vezes a carochinha teve de cantar à janela até encontrar noivo para casar?</li> <li>Chegar ao significado da palavra "vezes" com as crianças e a sua aplicação na vida quotidiana. Que significa "vezes" nesta circunstância? Conseguem dar-me outros exemplos de situações em que utilizem a palavra vezes?</li> </ul> <p>Vamos calcular então: Cantou uma vez para o porco, outra vez para o cão, ainda outra para o gato e mais outra para o rato, ou seja: <math>1+1+1+1=4 \times 1=4</math>. A Carochinha cantou 4 vezes.</p>	<p>Livro em formato digital disponível em <a href="http://issuu.com/cristinoliveira9/docs/robertices">http://issuu.com/cristinoliveira9/docs/robertices</a></p>	<p>Observação direta. Diálogo orientado.</p>
	45m	<p>Resolução dos exercícios propostos no manual da página 44.</p>	<p>Manual de matemática, página 44</p>	
Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H				

Comentário [P6]: interessante

Comentário [P7]: ótimo- torna isto bem visível e consolide mais, não deve daqui passar para o livro porque perde todo o interesse. Explore mais...

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Subdomínio: Ler e ouvir ler textos literários</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p>	<p>Atividade: Acrescentando personagens à história.</p> <p>Estratégias:</p>		<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p>



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p><b>Descritores:</b> - Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria. - Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.</p> <p><b>Conteúdos:</b> Texto dramático Personagens Personagem principal Personagem secundária Espaço Tempo Ação</p>				
---	--	--	--	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Expressões</b> <u>Domínio:</u> Expressão plástica <u>Subdomínios:</u> Construções <u>Conteúdos:</u> Tridimensionalidade Transformação e criação de objetos Destreza manual <u>Descritores:</u> Ligar/colar elementos para</p>	<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada: 10m 50m</p>	<p><i>Atividade: Fazer as nossas máscaras</i></p> <p><u>Estratégias:</u> Divisão das personagens criadas na sessão anterior – e registo das mesmas.</p> <p>Distribuição de cartolinas para o desenho das personagens. Criação das máscaras – cada criança cria a sua própria máscara, podendo recorrer ao auxílio da estagiária para o desenho das</p>	<p>Cartolina branca. Marcador preto.</p> <p>13 Cartolinas brancas Materiais de desenho e pintura pertencentes às crianças. Outros materiais de pintura disponíveis na sala</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u> - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u> Observação direta. Diálogo orientado.</p>

**Comentário (P9):** a proposta que faz é normal. Porque não pega nas fotografias dos seus alunos e coloca-as no programa que vos dá e, a partir daí, as crianças reescrevem a história?

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

uma construção		mesmas. Colorir ou utilizar outros materiais disponíveis para completarem a sua máscara.	Diferentes tipos de papeis coloridos presentes na sala.	
Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados	Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H			

## Anexo 2A.IV.9

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos  
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto  
Turma/Ano 3/4ºC  
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Atividades orientadas por: Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> números e operações</p> <p><u>Subdomínio:</u> Multiplicação de números naturais</p> <p><u>Conteúdos:</u> Multiplicação de números naturais Algoritmo da multiplicação Conceito de dobro, triplo, quádruplo Tabuadas até ao 6 Múltiplo de um número</p> <p><u>Descritores:</u> - Resolve problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 15m</p> <p>10m</p>	<p><u>Atividade:</u> Não Quero ter Zero a Matemática</p> <p><u>Estratégias:</u> Leitura de um excerto da história "O Rapaz Que Tinha Zero a Matemática" de Luisa Duda Soares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração da história percebendo que, tal como a personagem principal da história, a matemática e a multiplicação são essenciais para a vida quotidiana, tanto que o rapaz, por não ter utilizado a matemática, teve um dissabor no seu dia de anos.</li> <li>• Compreender porque é que o rapaz não teve sucesso no bolo que fez.</li> <li>• Afixação das páginas do livro remetentes ao excerto lido anteriormente, na parede da sala, como modo de recordar a lição da história.</li> </ul>	<p>Livro: "O Rapaz Que Tinha Zero a Matemática" de Luisa Duda Soares.</p> <p>Páginas impressas e plastificadas.</p> <p>Quadro branco Canetas de quadro branco Receita da história</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u> - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação</u></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p>



<p>movimento</p>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>30m</p>	<p>observando a roda que tem ligação ao pedal da bicicleta. Levantamento das características das rodas dentadas da bicicleta - são rodas que não servem para andar no chão; servem para fazer a bicicleta andar; ligam o pedal à roda traseira da bicicleta; têm dentes que a fazem agarrar-se à corrente. Questões orientadoras- como é? É lisa? Tem pequenas saliências? Parecem dentes de um pente? Chamam-se rodas dentadas, e normalmente todas as bicicletas têm pelo menos duas, como podem observar nesta em concreto.</p> <p>Questão motivadora: Se colocarmos duas rodas dentadas juntas (exemplificar com as mãos e pedir aos alunos para repetirem) como é que será que se comportam?</p> <p>Levantamento de duas questões problema referindo que, ao longo da aula, os alunos deverão chegar às respostas das mesmas: Numa engrenagem, duas rodas dentadas encostadas rodam no mesmo sentido? Numa engrenagem, uma roda menor dá o mesmo número de voltas que uma maior?</p> <p>Divisão da turma em 3 pequenos grupos. Construção da sua própria engrenagem (proposta de atividade do manual de Estudo do Meio). Explicação da construção da atividade sem recorrer ao manual. Projeção de uma imagem de uma construção idêntica já concluída para tornar a explicação mais</p>	<p>Cartolina branca com as questões previamente preparadas Caneta preta para registo de respostas</p> <p>(tudo será explicado oralmente não terão de abrir o manual para não criar muita confusão nas secretárias) Duas tampas de plástico de tamanhos diferentes Papel canelado Tesoura</p>	
------------------	---------------------------------	--	--	--

		<p>sólida e concreta.</p> <p>A Estagiária vai passando pelas mesas apoiando na construção das engrenagens. Após construção da engrenagem os alunos poderão observar o seu funcionamento. (aprender fazendo)</p> <p>Observação orientada do decorrer da experiência. – <i>As duas rodas rodam no mesmo sentido? A roda grande roda à mesma velocidade que a pequena?</i></p>	<p>Cola Tábua de madeira 2 pregos Martelo Marcador Cola</p> <p>Registo das observações nas fichas de registo. (em anexo)</p>	
	10m	<p>(como recurso se a compreensão do movimento de engrenagens estiver a ser difícil para as crianças) Visionamento de uma pequena animação que demonstra o movimento de duas rodas dentadas, para melhor compreensão do seu mecanismo – consolidação das aprendizagens.</p>	<p>Disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=UQmV1KnDag">http://www.youtube.com/watch?v=UQmV1KnDag</a></p>	
	15m	<p>Levantamento das respostas às questões problema, em grande grupo.</p>	<p>Registo no caderno diário.</p>	
	(apenas se houver tempo) 10m	<p>Se houver disponibilidade, as crianças poderão acrescentar mais uma roda dentada à sua engrenagem e observar novamente o movimento que cada roda efetua. Sistematização com outra pequena animação onde se pode ver o movimento de 3 rodas dentadas. Registo das observações numa tabela para o efeito.</p>	<p>Cola 1 prego Papel canelado 1 tampa de plástico</p> <p>Disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=1BnVbshP2u4">http://www.youtube.com/watch?v=1BnVbshP2u4</a></p>	
	(apenas se houver tempo) 20m	<p>Pegando novamente no exemplo da bicicleta: Observação das rodas dentadas da bicicleta – em oposição ao contacto direto entre duas rodas dentadas, as rodas</p>		

Comentário (P1): Ótimo, mas use para que eles compreendam a roda

	Total do tempo estimado de trabalho: 01:25H	<i>dentadas que se ligam por correntes rodam as duas no mesmo sentido.</i>		
--	---	--	--	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> números e operações</p> <p><u>Subdomínio:</u> Multiplicação de números naturais</p> <p><u>Conteúdos:</u> Multiplicação de números naturais Algoritmo da multiplicação Conceito de dobro, triplo, quádruplo Tabuadas até ao 6 Múltiplo de um número</p> <p><u>Descritores:</u> - Resolve problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. - Efetua o algoritmo da multiplicação envolvendo números até um milhão;</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 5m 5m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>Atividade: O dobro dos dentes, o dobro das voltas</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>Recordar a atividade da sessão anterior, e as conclusões obtidas. Onde mais podemos encontrar rodas dentadas e engrenagens? Conseguem dar outros exemplos?</p> <p>Relacionar o número de dentes de cada roda como o número de voltas que a roda dá: <i>Quanto menos dentes tiver, mais rapidamente anda e mais voltas a roda dá.</i></p> <p>Relacionar e aplicar o termo <i>dobro</i> no contexto tratado anteriormente: <i>se a roda maior tiver o dobro dos dentes da roda pequena, quantas voltas a roda grande dá enquanto a pequena dá duas voltas?</i></p> <p>Continuação da resolução dos exercícios</p>	<p>Quadro branco Canetas de quadro branco</p> <p>Manual de Matemática, página</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: Observação direta. Diálogo orientado.</p>

Comentário (P2): Leve objetos para observar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

- Efetua mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.		propostos na página 46 do manual de Matemática.	46	
--	--	---	----	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Expressões</b>                      Domínio: Expressão Dramática                      Subdomínio: Jogos de exploração; Jogos Dramáticos                      Conteúdos: Objetos;                      Descritores:                      Utilizar objetos dando-lhes atributos imaginados em situações de interação                      Utilizar máscaras, fantoches                      Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação.</p>	<p>Início: 15:00H                      Fim: 16:00H                      Duração total da aula: 01:00H                      Duração estimada:                      50m</p>	<p><b>Atividade:</b> <i>Mostra o que sabes dramatizando</i>  <b>Estratégias:</b>                      Dramatização da história da carochinha:                      • Foi pedido aos alunos, que lessem bem e tentassem memorizar as falas correspondentes à sua personagem.                      • Afastando as mesas e as cadeiras improvisa-se um espaço amplo para a apresentação do teatro.                      • A estagiária explica algumas regras básicas para a apresentação de um teatro: <i>Não virar as costas ao público; falar alto; ser expressivo.</i>                      • A estagiária determina algumas regras essenciais ao decorrer da atividade: <i>manter o silêncio; Só fala quem estiver em cena; não brincar com os adereços/máscaras; prestar atenção ao teatro para saber quando entrar; Os</i></p>	<p>Máscaras construídas pelos alunos</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b>                      - Avaliação formativa  <b>Instrumentos de avaliação:</b>                      Observação direta.                      Diálogo orientado.</p>

**Comentário [P3]:** Leve alguns apetrechos para os alunos? As crianças gostam e resulta melhor.

	<p>10m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>alunos que já tiverem feito a sua parte deverão manter o silêncio e prestar atenção ao teatro que continua a decorrer.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos colocam-se por ordem de entrada</li> <li>• Os alunos que não conseguirem memorizar as suas falas poderão levar um pequeno papel com elas escritas.</li> <li>• A dramatização deverá ser repetida quantas vezes forem necessárias.</li> </ul> <p>Proposta de criação de um blog de turma</p> <p>Proposta de filmagem do teatro para colocação nesse blog como modo de divulgação das atividades feitas em sala de aula.</p>		
--	---	--	--	--

Comentário (P4): Muito importante

Comentário (P5): Com autorização dos encarregados de educação, por escrito.

## Anexo 2A.IV.10

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos  
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto  
Turma/Ano 3/4ºC  
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Atividades orientadas por Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p><u>Domínio:</u> Gramática</p> <p><u>Subdomínio:</u> Plano morfológico</p> <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.</li> <li>- identificar relações de significado entre palavras.</li> </ul> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Morfologia flexional</p> <p>Sinónimos e antónimos.</p>	<p>Início: 9:00H</p> <p>Fim: 10:30H</p> <p>Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H</p>	<p><u>Atividade:</u> <i>Sinónimos e antónimos na história da carochinha</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>Releitura silenciosa do texto da carochinha onde o alunos terão de sublinhar as palavras do texto que não compreendem.</p> <p>Construção de uma tabela de sinónimos onde constarão as palavras sublinhadas, e os seus sinónimos.</p> <p>• Aqui os alunos terão primeiramente que tentar deduzir o significado da palavra através do contexto do texto e através da pesquisa no dicionário.</p> <p>Questionamento aos alunos sobre o significado da palavra antónimo – inclusão</p>	<p>Manual de Português</p> <p>Tabela em cartolina previamente preparada</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u></p> <p>- Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação</u></p> <p>Observação direta.</p> <p>Diálogo orientado.</p>

		dessa palavra na tabela dos sinónimos.  Resolução dos exercícios propostos no manual de português da página 54 como exercícios de consolidação.	Manual de Português, página 54	
--	--	---	--------------------------------	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> números e operações</p> <p><u>Subdomínio:</u> Multiplicação de números naturais</p> <p><u>Conteúdos:</u> Consolidação de conhecimentos</p> <p><u>Descritores:</u> Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total de aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:26H</p>	<p><u>Atividade:</u> <i>Bingo da multiplicação</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>Jogo do bingo com operações de multiplicação como forma de consolidação de aprendizagens e de treino de cálculo mental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Será distribuído a cada aluno um cartão com alguns números que serão o resultado das operações que irão sendo mostradas pela estagiária.</li> <li>• Os alunos terão de encontrar a correspondência entre a operação de multiplicação mostrada e os resultados que têm no seu cartão.</li> <li>• Os alunos terão ainda pequenas fichas de papel plastificado para colocar nos cartões quando encontrarem correspondência.</li> <li>• O primeiro aluno completar o seu cartão terá de dizer <i>Bingo</i>.</li> <li>• As operações terão vários graus de</li> </ul>	<p>Cartões de bingo Cartões de operações Pequenas fichas de papel plastificado para colocar nos cartões</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u> - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p>

Comentário [P2]: interessante

		difficuldade.		
--	--	---------------	--	--

**Comentário [P1]:** É porque é que não introduz uns desafios matemáticos pelo meio?

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<b>Apoio ao Estudo</b> <b>Matemática</b> <u>Dominios:</u> Números e Operações – Subtrações, Multiplicações e Divisões  <b>Português</b> <u>Dominios:</u> Leitura e Escrita (Estes são os domínios onde podem surgir mais dúvidas pelos alunos, e onde a professora denota maiores dificuldades)	Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração total da aula: 01:00H  Duração estimada: 10m  10m  40m  Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H	Atividade: <i>Se preciso peça ajuda.</i>  Estratégias: Levantamento de dúvidas, questões e dificuldades de cada aluno. Registo de cada uma delas no quadro branco  Organização da turma por zonas e temas (por exemplo, cada coluna de mesas seria mais dedicada a uma disciplina)  A professora acompanha cada zona e/ou alunos com a mesma dúvida à vez e propõe exercícios de consolidação depois da dúvida esclarecida. Os alunos tentarão resolver os exercícios individualmente.	(Nesta atividade espera-se que os alunos tenham noção das suas dificuldades e dúvidas, no entanto a professora tem em conta o conhecimento de cada aluno e poderá orientar o aluno para um grupo de trabalho que mais lhe poderá ser favorável)  Apresentação de alguns poemas de autores e lengalengas populares que remetem para as tabuadas facilitando a sua memorização.  Jogo de correspondências de sinónimos e antónimos.	Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa  Instrumentos de avaliação Registo diagnóstico Observação direta. Diálogo orientado.

**Comentário [P3]:** e se tirar a dúvida dos alunos do grupo de gerar uma competição? Assim consolidam o conhecimento com entusiasmo. Tem de gerir bem a situação.

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
---	----------------------	--	----------	-----------

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p><b>Domínio:</b> Expressão Musical</p> <p><b>Subdomínio:</b> Desenvolvimento Auditivo; Representação do Som</p> <p><b>Conteúdos:</b> Expressão rítmica Andamentos rítmicos Melodias Estados emocionais</p> <p><b>Descritores:</b> Dialogar sobre ambientes sonoros</p> <p>Relacionar andamentos rítmicos e melodias a estados emocionais</p> <p>Contactar com várias formas de representação sonora/musical: Em publicações musicais</p> <p>Utilizar vocabulário adequado a situações sonora/musical vivenciadas.</p>	<p><b>Início:</b> 15:00H <b>Fim:</b> 16:00H <b>Duração total da aula:</b> 01:00H</p> <p><b>Duração estimada:</b></p> <p>20m</p> <p>25m</p> <p>15m</p> <p><b>Total do tempo estimado de trabalho:</b> 01:00H</p>	<p><b>Atividade:</b> Os compositores que já conhecemos.</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>Síntese dos compositores que já foram tratados nas aulas – Chopin, Mozart e Bethoven. Apresentação das fotografias dos mesmos – jogo de correspondências entre os nomes e as fotografias.</p> <p>Recordar as três músicas que ouvimos dos três compositores – fazer corresponder através da audição das mesmas à fotografia de cada um.</p> <p>Para uma noção mais geral da idade de cada um, apresentação de uma reta numérica (previamente preparada) onde será colocada a data de nascimento de cada um deles e a sua fotografia. (À medida que as crianças vão aprendendo sobre outros compositores, estes instrumentos de registo vão sendo completados).</p>	<p>Quadro branco Canetas de quadro branco Projetor Jogo de correspondência</p> <p><b>Chopin:</b> Estudo nº 21 em Sol bemol maior, op. 25, nº 9, "Asas de borboleta" Alfred Cortot, piano – 1934 - <a href="http://www.youtube.com/watch?v=GeupDAP3jk">http://www.youtube.com/watch?v=GeupDAP3jk</a></p> <p><b>Bethoven:</b> Ode to joy - <a href="http://www.youtube.com/watch?v=GeupDAP3jk">http://www.youtube.com/watch?v=GeupDAP3jk</a></p> <p><b>Mozart:</b> Sonata para piano nº 11, KV 331: alla Turca <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ZmsmW6Z5hs">http://www.youtube.com/watch?v=ZmsmW6Z5hs</a></p> <p>Reta numérica em papel cenário.</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p>
---	---	--	---	--

## Anexo 2A.IV.11

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos  
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto  
Turma/Ano 3/4º  
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Atividades orientadas por: Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H  Duração estimada: 1:30H	Atividade: <i>Ficha de avaliação de Estudo do Meio</i>  Estratégias: Os alunos efetuam a ficha de avaliação individualmente e em silêncio.	Fichas de avaliação	Modalidade de avaliação: - Avaliação sumativa  Instrumentos de avaliação Correção da ficha de avaliação segundo os parâmetros previamente estipulados

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Português  <u>Subdomínio:</u> Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.  <u>Descritores:</u> - Reconhecer regularidades versificatórias (rima,	Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H  Duração estimada:	Atividade: <i>O inverno que bem se sente</i>  Estratégias: A turma estará sentada no chão em almofadas dispostas em círculo. Será distribuído chá e bolachas para os alunos que assim desejarem para	13 almofadas 7 mantas 13 copos de chá Lareira em cartão construída	Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa  Instrumentos de avaliação: Observação direta. Diálogo orientado.

<p>sonoridades, cadência). - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. - Identificar, justificando, as personagens principais. - Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento, de objeto). - Recortar textos lidos. - Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace. - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p>	25m	<p>acolhedoramente poderem acompanhar o texto. Audição do tema <i>Inverno de Vivaldi</i></p> <p>Leitura do texto "tempo de inverno" em voz alta para o grande grupo. Pequena conversa sobre o mesmo. <i>Que parte do texto mais gostara? Porquê? Como se chamava a aldeia? Em que mês se passou a história? Em que mês estamos? De que estações do tempo fala o texto? Em que estação do ano se encontra a história?</i></p>	<p>pela estagiária Enfeites de inverno – spray de neve artificial Faixa musical <i>Inverno de Vivaldi</i> disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=uC-USAB530A">http://www.youtube.com/watch?v=uC-USAB530A</a>  Manual de Português p.52</p>	
<p><u>Subdomínio:</u> Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <p><u>Descritores:</u> - Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria.</p>	25m	<p>Exploração e construção de uma rede lexical com palavras do campo lexical de inverno utilizando o web site <a href="https://bubbl.us/">https://bubbl.us/</a></p>	<p>Website <a href="https://bubbl.us/">https://bubbl.us/</a></p>	
<p><u>Conteúdos:</u> Texto narrativo</p>	42m	<p>Atividade de escrita proposta no manual de português em grande grupo – escrever à maneira de – imaginando que o mesmo autor está a descrever o Verão naquela aldeia, iniciando os parágrafos da mesma maneira que o autor. Registo em <u>Word</u> numa página previamente preparada</p>	<p>Folha de registo da escrita <i>O verão em Bemilheval</i></p>	
	3m	<p>Apresentação de um pequeno vídeo de memórias da turma com algumas fotografias de atividades que as crianças fizeram até agora</p>	<p>Vídeo elaborado utilizando o website animoto.com <a href="http://animoto.com/play/cqEQI2EPnffvvsnnTH5xxA">http://animoto.com/play/cqEQI2EPnffvvsnnTH5xxA</a></p>	
<p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H</p>				

**Comentário [P1]:** Registo em grande grupo. O seu objetivo refere criatividade.

Use uma folha bonita para os entusiasmar.

**Comentário [P2]:** Não referiu o objetivo. ...  
O filme está interessante, mas muito pequenino ...

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><u>Domínio:</u> A descoberta das inter-relações entre espaços</p> <p><u>Subdomínio:</u> Os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade</p> <p><u>Conteúdos:</u> comércio</p> <p><u>Descritores:</u> Reconhece as funções desses espaços Representa esses espaços Identifica esses espaços através de imagens</p>	<p>Início: 14:00H Fim: 15:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada: 20m</p> <p>20m</p> <p>20m Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>Atividade: A loja certa – comprar para o Inverno</i></p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>Relembrar o vídeo observado na sessão anterior. Propor uma ida às compras para a turma. <i>Que acham e fossemos às compras de inverno para a nossa turma? O que iríamos precisar para a nossa sala ficar mais quente? Onde poderíamos comprar? O que precisamos de comprar para aguentar o frio? Onde podemos comprar? E para calçar? Onde poderíamos comprar cada um desses produtos?</i></p> <p>Registo no quadro e no caderno diário a lista de compras, das ideias e opiniões das crianças.</p> <p>Apresentação de imagens de diferentes estabelecimentos comerciais e identificação dos mesmos com etiquetas para o efeito.</p> <p>Jogo interativo da plataforma digital Leye</p>	<p>Quadro branco Canetas de quadro branco</p> <p>Imagens plastificadas de diferentes estabelecimentos comerciais e etiquetas autocolantes para identificação das mesmas.</p> <p>DVD Aula digital20</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: Observação direta. Diálogo orientado.</p>

**Comentário [P3]:** Pode fazer um livrinho pequeno, sendo que cada folha pode estar identificada com um tipo de loja onde registam os produtos.

		"Trocas comerciais"	
--	--	---------------------	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Expressões</b></p> <p><b>Domínio:</b> Expressão plástica</p> <p><b>Subdomínios:</b> Exploração de técnicas diversas</p> <p><b>Conteúdos:</b> Recorte; colagem; dobragem</p> <p><b>Descritores:</b> Faz dobragens simples para atingir um objetivo</p> <p>Recortar pelo tracejado</p> <p>Explorar a possibilidade de diferentes composições através do recorte diversificado de papel</p>	<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração total de aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada: 5m</p> <p>5m</p> <p>40m</p> <p>10m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><b>Atividade:</b> <i>Flocos de neve em papel</i></p> <p><b>Estratégias:</b> Visualização de um pequeno excerto do filme da Disney, <i>Frozen</i>, como atividade motivadora.</p> <p>Pedir para as mesas estarem limpas e arrumadas e para terem em cima da mesa apenas uma tesoura Apresentar alguns exemplares já construídos, construir um exemplar como exemplo para demonstrar a toda a turma.</p> <p>Distribuir folhas brancas e azuis, para que cada um possa construir pelo menos um floco de neve.</p> <p>Os flocos serão posteriormente utilizados para decorar a escadaria de entrada até à sala. As crianças irão à vez pendurar o seu floco, com a ajuda da estagiária na grade do corredor</p>	<p>Video disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=-WdC4DaVleQ">http://www.youtube.com/watch?v=-WdC4DaVleQ</a></p> <p>13 Folhas brancas 13 Tesouras 6 metros de fio de nylon</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b> Observação direta. Diálogo orientado.</p>

## Anexo 2A.IV.12

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos  
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto  
Turma/Ano 3/4º  
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Atividades orientadas por: Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Português Domínio: Leitura Subdomínio: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p><u>Descritores:</u> - Identificar, justificando, as personagens principais. - Recontar textos lidos. - Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace. - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>Subdomínio: Ler para aprender <u>Descritores:</u> -Relacionar a informação lida</p>	<p>Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>15m</p> <p>10m</p>	<p>Atividade: <i>O Bolo-Rei, rei das bolas</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>A Estagiária começa por colocar em cima de uma mesa vários objetos que serão pistas para as crianças chegarem a uma palavra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fava</li> <li>• Rei mago de cerâmica</li> <li>• Coroa</li> <li>• Frutas secas</li> <li>• Fotografia de uma típica mesa de natal com bastantes bolas</li> <li>• 7 letras</li> </ul> <p>Essa palavra será "bolo-rei", e estará no quadro o espaço para o preenchimento da palavra como o seguinte exemplo: -----</p> <p>De seguida será pedido às crianças que falem um pouco do seu natal e do que comeram durante esta época festiva,</p>	<p>Fava Rei mago de cerâmica Coroa Frutas secas Fotografia de uma típica mesa de natal com bastantes bolas</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p> <p>Anexo B1 Anexo B3 Anexo B5</p>



Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> Regularidades</p> <p><u>Subdomínio:</u> Proporções</p> <p><u>Descritores:</u> - Resolver problemas que envolvam o raciocínio proporcional;</p> <p><u>Conteúdos:</u> Proporção Multiplicação</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total da aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>10m</p> <p>25m</p> <p>40m</p>	<p><i>Atividade: Vamos fazer um bolo</i></p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>As mesas estarão previamente preparadas e limpas para a confeção do bolo de caneca (individual para cada aluno).</p> <p>A estagiária prepara as crianças para o que se irá passar, relembrando as regras de participação nas atividade e distribui uma receita, previamente plastificada, por cada aluno. A Receita será lida em voz alta por uma personagem criada no Website voki.</p> <p>Antes de iniciar a confeção do bolo a estagiária proporá a resolução de alguns problemas a partir da receita. - Se em vez de cada um fazer o seu pequeno bolo, se quiséssemos fazer um bolo grande para todos como poderíamos fazer?</p> <p>Todas as crianças terão um avental para não se sujarem com a confeção da receita. Será distribuída uma caneca a cada aluno para que cada um possa fazer o seu bolo. Confeção do bolo seguindo a receita</p>	<p>Personagem do Website <a href="http://www.voki.com">http://www.voki.com</a></p> <p>14 Aventais de plástico 14 colheres de sopa de plástico Taças de plástico 14 Ovos Óleo</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p> <p>Anexo B1 Anexo B3 Anexo B5</p>

**Comentário (PF2):** Deve registar e verificar que todos entendem a equivalência. Deve exemplificar e registar em ficha outras quantidades para verificar se aprenderam.

	10m  Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H	<p>previamente distribuída. A estagiária irá ter os ingredientes todos num pequeno carro com rodas que poderá fazer circular pela sala e cada aluno terá, na sua devida vez quando o carro passar por si, que pedir aquilo que necessitam para a sua receita. (os alunos terão taças de plástico para armazenarem os ingredientes até serem necessários para adicionar na taça). A receita será feita por todos os alunos ao mesmo tempo, sendo que cada aluno irá ler a receita e aplicar o que leu.</p> <p>Nota: As canecas serão etiquetadas com o nome de cada criança.</p> <p>No final a sala será arrumada e limpa por todos os alunos. (os bolos serão cozinhados no micro-ondas da escola, presente na biblioteca, e serão apenas consumidos no período letivo da tarde)</p>	<p>Farinha de trigo Fermento Chocolate em pó Leite Açúcar</p> <p>14 etiquetas</p> <p>Micro-ondas da escola.</p>	
--	--	--	---	--

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><u>Domínio:</u> À descoberta de si mesmo</p> <p><u>Subdomínio:</u> O seu corpo</p> <p><u>Descritores:</u></p>	<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada: 3m</p>	<p><i>Atividade: O Bolo-Alimentar</i></p> <p><u>Estratégias:</u> Durante a entrada dos alunos na aula será colocada uma música já utilizada e</p>	<p>Faixa musical "Improvisation on the cannon" por Robin Spilberg</p>	<p><u>Modalidade de avaliação:</u> - Avaliação formativa</p> <p><u>Instrumentos de avaliação</u> Observação direta. Diálogo orientado.</p>

<p>- Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: • Digestão (sensação de fome, enfartamento...); - Reconhecer a função digestiva como uma das funções vitais; - Conhecer alguns órgãos do aparelho correspondente (boca, estômago, fígado, Intestinos). - Compreender o processo de mastigação. - Conhecer o processo de formação do quimo, do quilo e das fezes</p> <p><u>Conteúdos:</u> Sistema digestivo</p>	5m	<p>conhecida pelos alunos como atividade de retorno à calma.</p> <p>A estagiária retoma a aula anterior relativa ao bolo, e explica que nesta aula vão poder comê-lo, questionando de seguida: - <i>O que acham que acontece ao bolo assim que o comemos?</i> Registo de todas as ideias numa cartolina bege com o formato de um torso humano.</p>	<p>Cartolina bege com formato de torso humano. Marcadores grossos de várias cores</p>	<p>Anexo B1 Anexo B3 Anexo B5</p>
	10m	<p>Apresentação de um modelo anatómico de torso assexuado, com órgãos removíveis. Exploração livre, ordenada, do torso e dos seus constituintes. Identificação dos órgãos pelas crianças como necessários à digestão do bolo que irão ingerir. Marcação dos órgãos conhecidos e ou identificados com um autocolante amarelo, nos órgãos do torso, para posterior confronto.</p>	<p>Torso anatómico assexuado desmontáveis. Autocolantes amarelos</p>	
	30m	<p>Com a ajuda de um esquema, em PowerPoint, a estagiária iniciará a explicação do processo, utilizando sempre que possível, as referências do e conhecimento das crianças. A estagiária utilizará o bolo feito por si esmagando um pouco do mesmo num prato com o auxílio de um garfo e de um pouco de água até este ficar numa massa pastosa. Esta massa pastosa chama-se bolo alimentar. De seguida explica o processo de deglutição e de passagem pelo esófago utilizando uma bola de papel amanchucado</p>	<p>PPT com figura preparado para legendagem.</p>	

Comentário [PF3]: importante

	<p>10m</p> <p>2m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p>e uma meia de vidro de senhora, empurrando a bolinha pelo "esófago" até uma bolsa maior que será o estômago. Nesta fase já se poderá utilizar de novo o torso anatómico para identificar os órgãos até aí estudados. De seguida fala-se então do suco gástrico que ajuda a decomposição dos alimentos no estômago e apenas de seguida se falará dos intestinos fino e grosso respetivamente, indo paralelamente identificando os órgãos no torso, marcando-os com autocolantes amarelos, e fazendo referência às ideias prévias das crianças.</p> <p>Nesta fase os alunos poderão já comer o seu bolo e aqui, um a um, terão de descrever, mimando o processo da digestão.</p> <p>Lançamento de um desafio sobre a digestão no blog de turma para consolidação de conhecimentos</p>	<p>Bolos previamente preparados pelos alunos. Guardanapos.</p>	
--	---	--	--	--

Comentário [PF4]: importante

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Expressões	Início: 15:00H Fim: 16:00H	Atividade: A canção do bolo-rei		Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p><u>Domínio:</u> Expressão musical</p> <p><u>Subdomínios:</u> Jogos de exploração de voz e corpo: exercícios de audição ativa.</p> <p><u>Descritores:</u> -Cantar canções -Reproduzir pequenas melodias; - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal; - Associar movimentos a: pulsação, andamento, dinâmica; - Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos movimentos, passos.</p> <p><u>Conteúdos:</u> Corpo Voz Melodia Ritmo</p>	<p><b>Duração total da aula:</b> 01:00H</p> <p><b>Duração estimada:</b> 5m  10m  15m  10m  15m</p> <p><b>Total do tempo estimado de trabalho:</b> 00:55H</p>	<p><u>Estratégias:</u> A estagiária propõe agora a audição de uma canção associada ao tema: Audição da faixa musical "É sempre assim" de Margarida Fonseca Santos do Álbum Histórias de Cantar.</p> <p>Breve exploração da letra da canção projetada no quadro.</p> <p>A estagiária propõe a aprendizagem da canção utilizando a base musical reproduzida no computador da sala</p> <p>Exploração da canção da canção utilizando diferentes intensidades e andamentos rítmicos</p> <p>Proposta de elaboração de uma coreografia para ilustração da canção utilizando elementos de percussão corporal explorados anteriormente.</p>	<p>Faixa musical "É sempre assim" de Margarida Fonseca Santos do Álbum Histórias de Cantar.</p> <p>Letra da canção preparada para projeção.</p>	<p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p> <p>Anexo B1 Anexo B3 Anexo B5</p>
---	--	--	---	--

## Anexo 2A.IV.13

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO


Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos  
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto  
Turma/Ano 3/4º  
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista  
Atividades orientadas por: Maria Inês Baptista

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Português Educação Literária  <u>Subdomínio:</u> Ler e ouvir ler textos literários  <u>Descritores:</u> Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. <u>Subdomínio:</u> Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração total da aula: 01:30H  15m	<b>Atividade:</b> <i>Uma arca do tesouro</i>  <b>Estratégias:</b>  No início da Aula o título do Texto "A arca do tesouro" estará presente no quadro. Será distribuída a cada criança uma pequena folha colorida onde poderão escrever uma pequena frase sobre o que o título lhes sugeriu, registando também o seu nome. Essas frases serão guardadas numa pequena caixa para confronto posterior à leitura do texto.	Folhas coloridas Caixa de cartão	<b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa  <b>Instrumentos de avaliação</b>  Observação direta. Diálogo orientado.  Anexo B1 Anexo B3 Anexo B5
<u>Descritores:</u> - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. - Identificar, justificando, as personagens principais. - Fazer inferências sobre o aspeto gráfico de algumas	15m  15m	A Estagiária começa por fazer o conto da história de forma dramatizada e com recurso a sons do ambiente para ilustrarem a leitura.  Confronto das previsões anteriores com a história do texto. • Leitura em voz alta das frases que	Sonoplastia: chuva, vento, tempestade, espirros, tosse	



	4m Duração estimada: 1:25H	acompanhamento de guitarra acústica pela estagiária, com auxílio da letra projetada no quadro.  Se o tempo o permitir – Audição da canção – “O gato que a maria há de ter”	Canção “O gato que a maria há de ter” de Penélope Martins e Joel Costa Mar (letra inspirada na obra estudada)	
--	-------------------------------	--	---	--

Comentário (PF1): Esta actividade põe as crianças satisfeitas! 😊

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Subdomínio:</u> Figuras no plano</p> <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir círculo de circunferência;</li> <li>- Compreender as noções de raio, diâmetro, centro, círculo e circunferência;</li> <li>- Compreender a relação entre o raio e o diâmetro de uma circunferência;</li> <li>- Utilizar corretamente o compasso.</li> </ul> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Círculo Circunferência Raio Diâmetro</p>	<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração total de aula: 01:30H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>5m 5m 10m 15m</p>	<p><i>Atividade: A minha arca circular</i></p> <p><u>Estratégias:</u></p> <p>A estagiária recorda o texto lido anteriormente.</p> <p>Será distribuído a cada aluno uma pequena caixa circular que será a sua arca do tesouro como elemento motivador.</p> <p>Exploração do círculo da base da caixa e introdução dos conceitos de centro, raio e diâmetro.</p> <p>Para melhor compreensão dos conceitos os alunos deverão compreender fazendo. Irão assim fazer uma circunferência de mão dada. Dois alunos serão colocados no</p>	<p>13 pequenas caixas circulares</p> <p>Régua</p> 	<p><u>Modalidade de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formativa</li> </ul> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p> <p>Anexo B1 Anexo B3 Anexo B5</p>

Centro	15m	centro unindo duas extremidades da roda – representarão o diâmetro, um aluno estará no centro da roda unindo o centro à periferia – este representará o raio tal como o esquema seguinte. Um aluno estará no centro para marcar o centro do círculo (como no esquema ao lado)		
	30m	A estagiária deverá, neste momento, proceder ao confronto sobre a distinção entre circunferência e círculo. - Qual é a diferença entre circunferência e círculo? Quando devemos usar um e outro? Podem dar-me alguns exemplos?	Ficha com o nome de "círculos e circunferências"	
	10	Consolidação do aprendido com a leitura de uma ficha informativa e de exercícios com os conceitos abordados e as operações necessárias à compreensão da relação entre círculo e circunferência		
	Total do tempo estimado de trabalho: 01:20H	Pequeno jogo de crucigrama em grande grupo, realizado pelos alunos, para consolidação de conhecimentos com os conceitos abordados	Website <a href="http://www.educaplay.com">www.educaplay.com</a>	

Comentário [PF2]: Dar nome ao anexo

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Matemática Domínio: A descoberta das	Início: 14:00H Fim: 15:00H	Atividade: A matemática da arte.		Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

<p>inter-relações entre espaços</p> <p><u>Subdomínio:</u> - Fazer composições com figuras no plano. - Fazer o registo dos raios e diâmetros das circunferências que utilizam na sua composição, e de todos os cálculos e métodos que utilizaram para chegar à medida do diâmetro - Utilizar corretamente o compasso</p> <p><u>Conteúdos:</u> comércio</p> <p><u>Descritores:</u> Reconhece as funções desses espaços Representa esses espaços Identifica esses espaços através de imagens</p>	<p>Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada:</p> <p>5m</p> <p>10m</p> <p>20m</p> <p>25m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><u>Estratégias:</u></p> <p>Durante a entrada dos alunos na aula será colocada uma música já utilizada e conhecida pelos alunos como atividade de retorno à calma.</p> <p>A estagiária fará uma introdução à atividade recordando os conceitos trabalhados anteriormente e apresentando uma produção feita por si como exemplo e elemento motivador à atividade.</p> <p>A estagiária construirá uma rosácea com circunferências no quadro utilizando o compasso de quadro a fim de explicar à turma o que é pedido. Registrará também quantos círculos utiliza bem como os seus raios e diâmetros.</p> <p>Em grande grupo, as crianças irão construir uma composição com circunferências em papel de cenário. Proposta à turma de construção de rosáceas e composições com circunferências utilizando o compasso. Numa das laterais do papel cenário deverá constar um espaço com o aprendido, i.e., uma circunferência com o respetivo raio e diâmetro marcados.</p>	<p>Faixa musical "Improvisation on the cannon" por Robin Spilberg</p> <p>Folha com composição de circunferências previamente preparada</p> <p>Compasso de quadro Canetas de quadro branco Quadro branco</p> <p>Compassos Lápis Canetas de feltro de diferentes cores</p>	<p><u>Aprendizagens esperadas:</u></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p> <p>Anexo B1 Anexo B3 Anexo B4 Anexo B5</p>
---	---	---	--	--

Comentário [PF3]: Onde?

Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Tempo previsto Áreas	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Expressões</b></p> <p><u>Domínio:</u> Expressão plástica</p> <p><u>Subdomínios:</u> Exploração de técnicas diversas</p> <p><u>Conteúdos:</u> composição com figuras geométricas; pintura</p> <p><u>Descritores:</u> Explorar a possibilidade de diferentes composições através da pintura</p>	<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração total da aula: 01:00H</p> <p>Duração estimada: 5m</p> <p>30m</p> <p>20m</p> <p>Total do tempo estimado de trabalho: 01:00H</p>	<p><i>Atividade: A arte da matemática</i></p> <p><b>Estratégias:</b> Apresentação de alguns quadros do pintor Mondrian como elemento motivador à atividade</p> <p>Os alunos pintarão a gosto e individualmente as produções feitas anteriormente</p> <p>Proposta de exposição das produções no placard da cantina.</p> <p>Os alunos e a estagiária dirigem-se à cantina para exporem as suas produções à comunidade escolar. (Exposição posterior de fotografias das produções no blog da turma)</p>	<p>PPT com imagens de quadros de Mondrian "Figuras no Plano"</p> <p>Material dos alunos (canetas, lápis de cor, marcadores)</p> <p>Pionezes</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>Observação direta. Diálogo orientado.</p> <p>Anexo B1 Anexo B3 Anexo B4 Anexo B5</p>

## ANEXOS 2A.V NARRATIVA COLABORATIVA

### Narrativa Colaborativa

Comentário da diáde	Comentário da orientadora cooperante
<p>A presente narrativa pretende explicar uma reflexão em triade que passa pela gestão de sala de aula, tendo por base as características do meio envolvente, bem como as estratégias de trabalho desenvolvidas por cada um de nós: estagiárias e professor cooperante. Deste modo, brevemente, serão refletidas estas particularidades, aliadas à indisciplina e (des)motivação, observados durante o período de estágio, no sentido de “procurar conhecer e agir na cultura da turma, (...) [na] (...) heterogeneidade (...) para aquilo que diferencia os seus membros uns dos outros” (Carita &amp; Fernandes, 2012, pp. 65 - 67).</p> <p>Assim, é importante referir a existência de uma cultura que, apesar de não ser dominante, se apresenta de caris bastante forte na turma do 3º/4º, bem como no próprio contexto educativo, nomeadamente a cultura cigana. Acreditamos que os seus comportamentos, derivados da falta de respeito perante os colegas, professores e assistentes operacionais, advêm também das suas origens e do modo como idealizam a escola tal como afirma Lopes (2013, p.42): “ a cultura parece exercer uma influência significativa na forma como são percebidas as relações entre (...) alunos e professores”. E tal como afirma Oliver (2002, p.24) conseguimos deste modo compreender que “um meio familiar possa ser, geralmente, mais ou menos transmissor de violência sem o saber nem mesmo o querer”. Assim, salientamos a ausência de atribuição de significado que, desde cedo, observámos, perante as suas conquistas académicas e até pessoais. Neste sentido, reforçamos o papel do adulto, em particular, do professor, de modo a que este seja capaz de reforçar as evoluções de aprendizagem dos alunos, com o intuito de estes conseguirem conceder à escola uma pluralidade de sentidos.</p> <p>Tendo em conta as características dos alunos ciganos, bem como de um outro aluno (F.E.), no qual reagem conforme os seus interesses, revelando algum egocentrismo e incompreensão pelas atividades propostas por parte do adulto, gostaríamos de ressaltar que, as dinâmicas pedagógicas propostas entre estagiárias e professor cooperante, levam, consequentemente, à exteriorização de diferentes atitudes por parte dos alunos, gerando, por vezes, alguns conflitos. É neste sentido que convocamos Capel (1995, p. 109, citado por Carita &amp; Fernandes, 2012, p.101), no qual o autor afirma que “ os alunos põem à prova qualquer [...] professor, por mais experiente que seja, podendo, [...] experimentar as rotinas que estabelecemos”. Neste sentido</p>	<p>As mudanças na sociedade e no setor da educação bem como a evolução tecnológica colocam novas exigências e novas competências aos professores. Estas ferramentas servem para o desenvolvimento de novos modos de ensinar, de aprender e de ensinar a aprender em contexto sala de aula.</p> <p>Perante este desafio constante, propus-me articular e promover conhecimentos com qualidade científico pedagógica, pondo em prática a investigação e a reflexão a fim de construir práticas que vão ao encontro de cada aluno (potencialidades e necessidades) procurando assim, desenvolver um conjunto de competências previstas nas metas de aprendizagem. A minha ação enquadra-se nas políticas educativas, nos objetivos do Projeto Educativo e na Carta de Missão do Agrupamento que tem como finalidade promover o sucesso educativo. Procuro exercer a minha atividade tendo em consideração os ideais que compoñham um cenário desejável de futuro. Estes devem constituir uma referência fundamental para o enquadramento de todos os projetos, bem como do próprio Regulamento Interno garantindo a todos os alunos um conjunto de atividades diversas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral, fomentando a autonomia dos mesmos e primando sempre pela inclusão.</p> <p>No decorrer das atividades, procuro implementar critérios de discriminação pedagógica positiva, legitimados pelo reconhecimento da existência de diferenças individuais, sociais e culturais de base que assegurem, em condições de equidade, o desenvolvimento bem-sucedido do percurso educativo de todos os alunos e tento criar-lhes um sentido para a vida através da criação de um projeto pessoal de desenvolvimento. Preparo os alunos para enfrentar a vida com plena consciência da sua liberdade, sabendo usufruir dela com responsabilidade na construção de um mundo de relações mais fraternas para uma dominância da paz e da não-violência. No entanto, a inclusão nem sempre é fácil tendo em conta as características do meio</p>

**Comentário (PF1):** Gostei muito da vossa narrativa, pois selecionaram vários assuntos polémicos que se articulam e se irradiam nos próprios resultados escolares tornando-se em desafios diários para os professores: a questão do multiculturalismo, motivação/interesses dos alunos, indisciplina.

A narrativa está bem escrita, com uma reflexão crítica sustentada na experiência de prática sendo que esta compreensão do real alcança uma expressão que se entrecruza com fenómenos de políticas sociais e educativas. Representou um desafio curioso para a diáde, porém interagiu com estes processos de socialização e responder com eficiência e afeto na ação, estimulou o crescimento de um conhecimento tácito que vos permitirá também um crescimento do conhecimento profissional.

e, tendo consciência no esforço revelado perante a gestão da sala de aula, percebemos que é também necessário propor estímulos que visem à transformação e modelação dos comportamentos dos alunos, mas que potenciam a consciência pessoal do modo como as suas atitudes têm repercussões nos outros, sejam eles professores, assistentes operacionais, e/ou colegas.

Nesta conformidade, “a indisciplina constitui pois uma quebra das ações de gestão que o professor implementou previamente e que tinha como objectivo permitir a aprendizagem dos alunos” (Lopes 2013, p.42) o que exige, ao professor, constantes processos de reorganização e gestão de sala. Desta forma ressaltamos a diversidade de estratégias pedagógicas ao qual temos vindo a recorrer desde as primeiras semanas de estágio, no sentido de estimular estas crianças para a construção de uma confiança e reconhecimento das suas conquistas pedagógicas. Configuramos também de extrema relevância um clima de aceitação por parte de todos, apelando ao trabalho cooperativo, no qual os próprios alunos se possam conhecer uns aos outros e, ainda, redescobrirem-se. Desta forma, as estratégias desenvolvidas permitem apelar a um maior envolvimento dos alunos perante conteúdos que, geralmente, não revelam interesse, pensando, essencialmente, na promoção do bem – estar, através da canalização das energias para os processos de ensino e aprendizagem (Carita & Fernandes, 2012). Esta é uma reflexão que parte pelo facto de considerarmos que, na escola, particularmente, na sala de aula, estes alunos têm a capacidade de ser um novo “eu”, de cumprir as regras e de aceitar e compreender outros modos de saber estar, agir, fazer e até de aprender, de um modo diferente ao seu “eu” no seio familiar.

Nesta linha de pensamento, perspetivamos que se o nosso objetivo se digna por potenciar um clima favorável à aprendizagem, com aceitação e respeito por todos os elementos envolvidos no centro da aprendizagem, consideramos ser, cada vez mais importante, definir e clarificar, desde logo, as regras, sejam elas durante a realização de uma atividade ou mesmo no que se refere às regras de conduta.

Confessamos que nem sempre é fácil contrapor a educação que os alunos “trazem” de casa, com a que o meio escolar privilegia. Porém, constatamos também que se, maioritariamente, a escola é promotora da sua formação, académica, mas também pessoal, é importante que o nosso papel e, portanto, as nossas competências, sejam também transformadas no sentido de valorizar e atribuir apreço à importância da integração no meio educativo, que, dadas as características do centro de estágio, o mesmo pode surtir como promotor de uma partilha de experiências.

Sentimos que, uma turma que revela uma imprevisibilidade de comportamentos e atitudes, de semana para semana, maior é o nosso desafio e a nossa capacidade de afinar as

envolvente e a existência no seio da turma da cultura cigana. De uma maneira geral, os elementos desta minoria não atribuem importância significativa às suas conquistas académicas e, por conseguinte, reagem conforme os seus interesses, revelando incompreensão face às atividades propostas por parte do professor. Estes elementos contribuem, com alguma frequência, para a demonstração de diferentes atitudes por parte dos restantes colegas, gerando alguns conflitos. Neste sentido, a sala de aula é um permanente laboratório que visa sobretudo a mudança dos comportamentos destes alunos. Assim, desenvolvemos um processo de socialização para que estes cultivem o respeito mútuo, a compreensão, a amizade e a solidariedade de forma a prevenir problemas do foro disciplinar que, se ocorrerem, tentamos resolver com ponderação, bom senso, firmeza e justiça.

A tarefa é árdua, permanente e diária. Nesta etapa, entra o trabalho desenvolvido pelas estagiárias Joana Barbosa e Maria Inês Baptista. Estas, antes de “assumirem” a turma, inteiraram-se das características individuais, dos interesses de cada aluno e das características do meio envolvente. A partir deste trabalho, implementaram dinâmicas pedagógicas que, como elas próprias referem, levaram à exteriorização de diferentes atitudes por parte dos estudantes. Aplicaram ainda diferentes estratégias e estímulos na tentativa permanente de moldar e transformar o comportamento inadequado de alguns alunos. Estas dinâmicas selecionadas, por um lado, geraram conflitos em algumas situações, mas por outro conduziram à compreensão de outros modos de saber estar e de aprender.

Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, no âmbito curricular, sabendo que as boas práticas dependem da qualidade do desenho (planificação) e do processo (estratégias), sigo a planificação resultante de um trabalho de grupo docente do Agrupamento de escolas, planificando as aulas diárias com rigor e eficácia. Para o efeito, organizo o ensino de acordo com os modelos científico-pedagógicos mais adequados e recorro a estratégias distintas e experimentais sempre que estas se revelam pertinentes e adequadas. Afiro estratégias e otimizo os recursos no sentido de estimular todos os alunos para a construção de uma confiança e reconhecimento das suas conquistas pedagógicas, de modo a alcançar bons resultados nas aprendizagens. Deste modo, espero formar alunos responsáveis, autónomos e pró-ativos. Procuro, em suma, deter uma posição orientadora e mediadora das

<p>observações, no sentido de dar resposta a essas evidências. Tudo parte assim, do modo como implicamos os alunos nas tarefas, e, portanto, da nossa capacidade de os conquistarmos, com o objetivo de resultar a confluência de um clima de aceitação e confiança. É neste sentido que Carita &amp; Fernandes (2012, pp.76-77) defendem que “ aquilo que caracteriza a conduta dos professores (...) não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina (...), mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos”. É deste modo que pensamos que cada semana da prática pedagógica surge como mais uma etapa de tentativa. Esta tentativa surge no sentido de sermos capazes de agir sobre o estabelecimento de práticas pedagógicas que não descurem o modo de lecionação dos outros e, no qual seja visível a envolvimento dos alunos, através da atribuição de significado às experiências de aprendizagens que vivenciam.</p>	<p>aprendizagens.</p>
--	-----------------------

#### Bibliografia

Carita, A., Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. 4ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

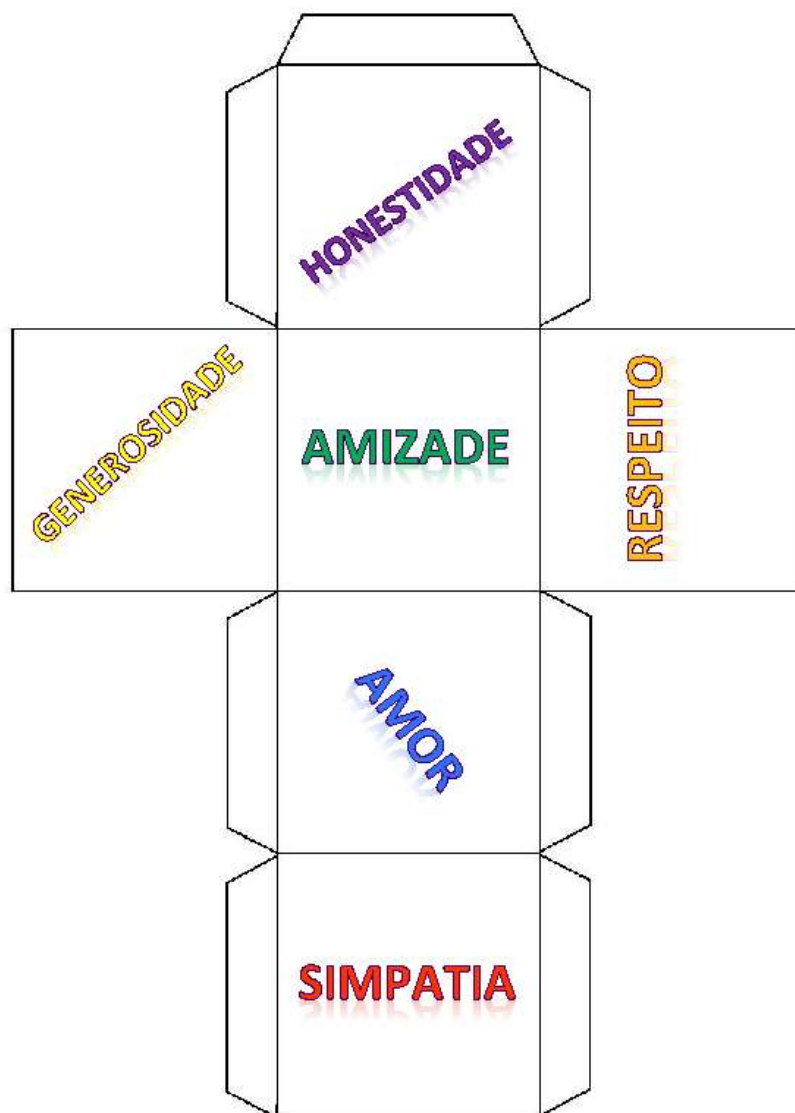
Lopes, J. (2013). A Indisciplina em Sala de Aula: Questões-chave da educação. In Espelage, D., Lopes, J., *Indisciplina na Escola: Questões-chave da Educação* (39-62). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Oliver, C. (2002). *Violência Infantil: O Que Fazer*. Lisboa: Prefácio.

Comentário [PF2]: São organizadores?

## ANEXOS 2A.VI RECURSOS DIDÁTICOS

### Anexo 2A.VI.1

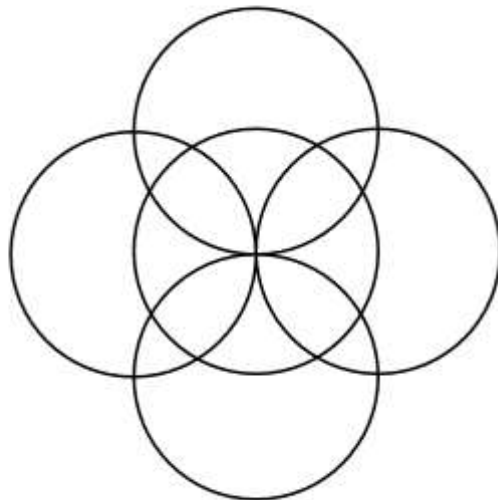


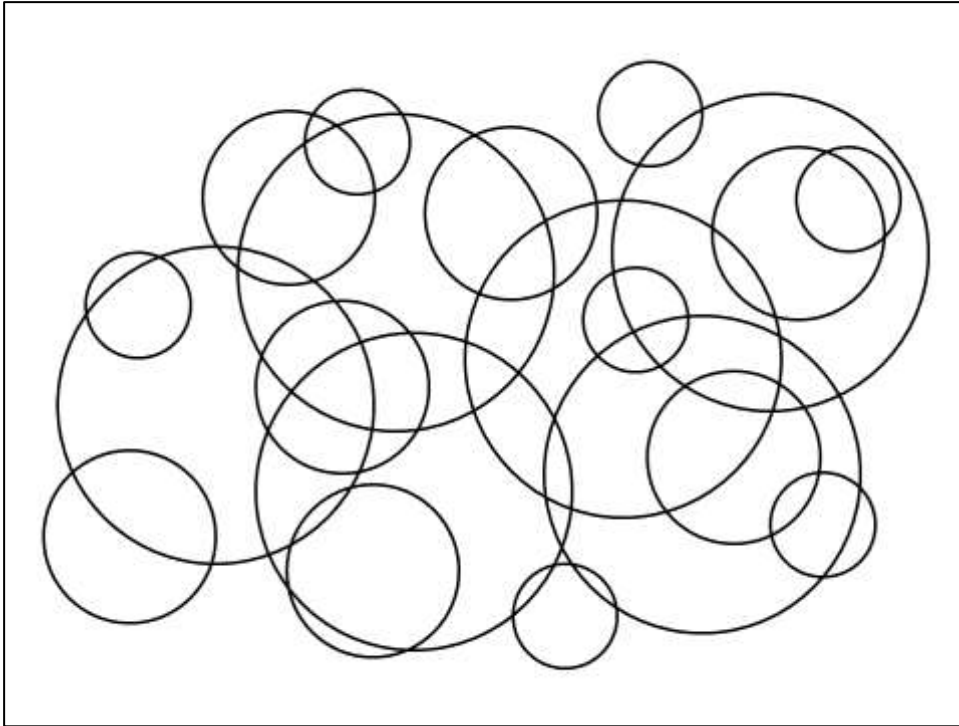
## Anexo 2A.VI.2

### Figuras no plano

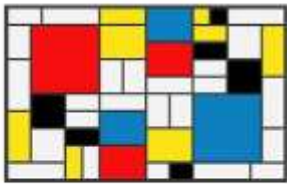
Círculos e circunferências

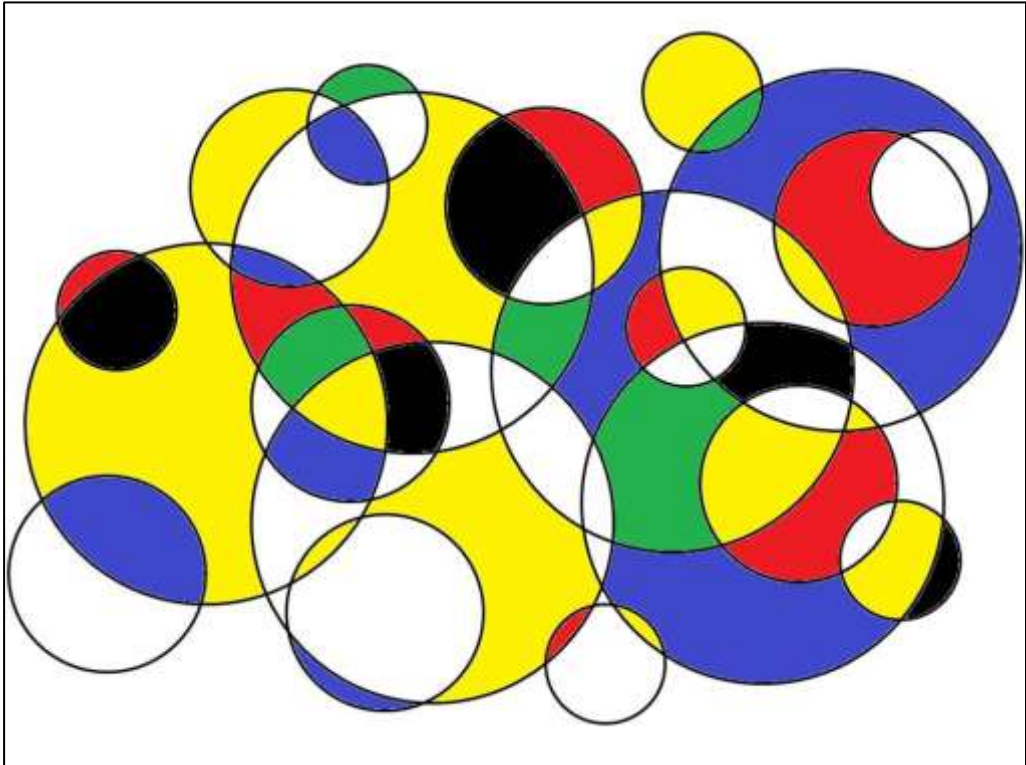
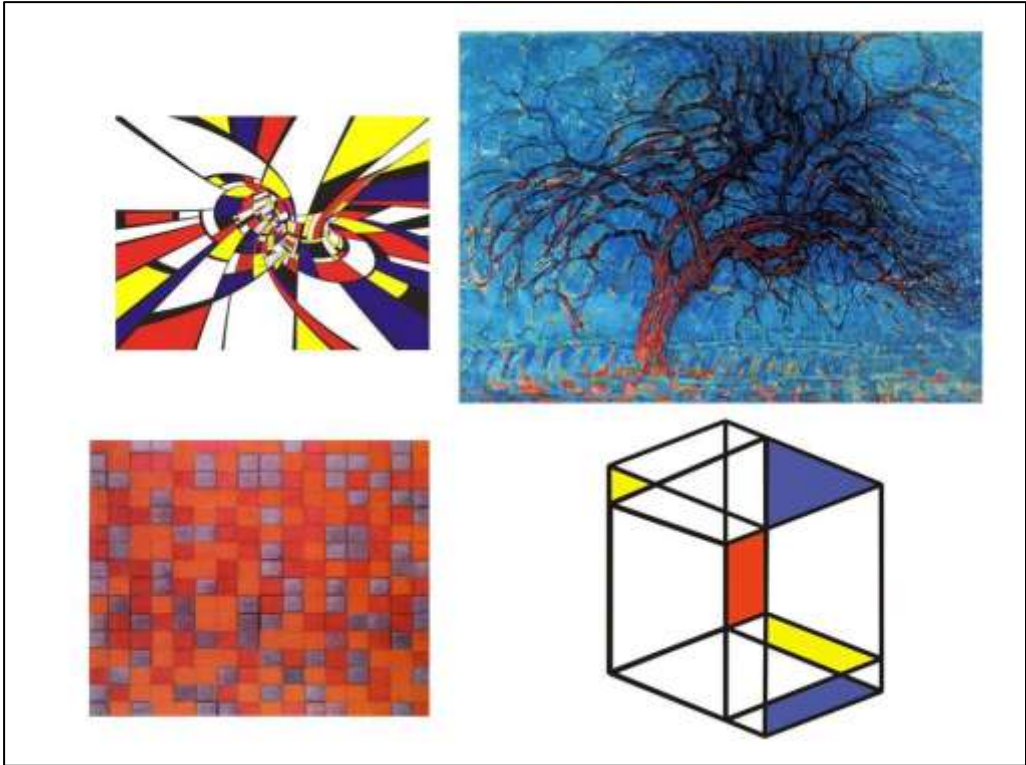
### Composição com circunferências





## Piet Mondrian

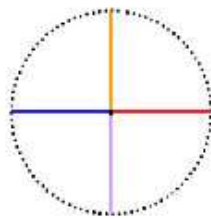




## Anexo 2A.VI.3

### Aprende

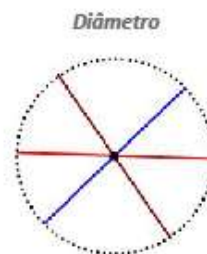
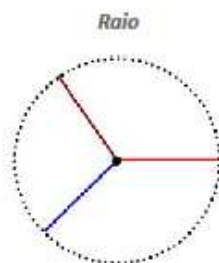
A **circunferência**: é uma figura formada pela união de infinitos pontos que estão localizados à mesma distância de seu centro. Todos os pontos estão equidistantes do centro.



Nesta circunferência, temos o raio e o diâmetro.

O **raio**: é a medida do centro até à circunferência

O **diâmetro**: é a distância entre um lado e o outro da circunferência, passando pelo ponto central.



Em qualquer circunferência o diâmetro possui o dobro do valor do raio.



Anexo 2A.VI.5



FAVAS



COROA



## FRUTOS SECOS



## REIS MAGOS



## MESA DE NATAL



## PALAVRA



-----



Anexo 2A.VI.6

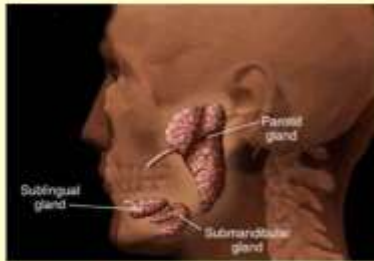
# Sistema digestivo



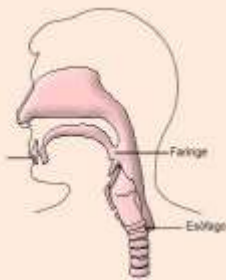
## BOCA



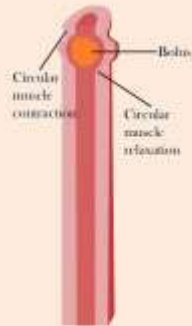
## Glândulas Salivares



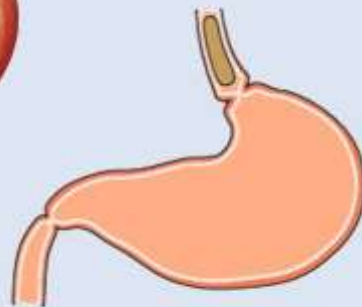
## Faringe



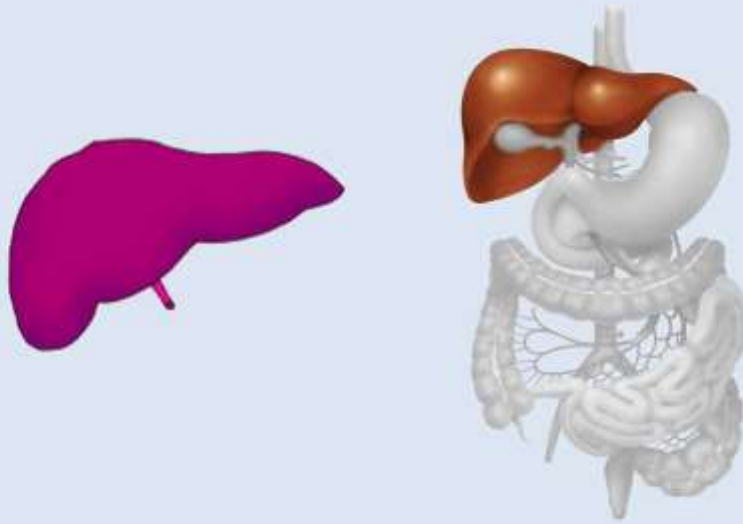
## Esófago



## Estômago



## Fígado



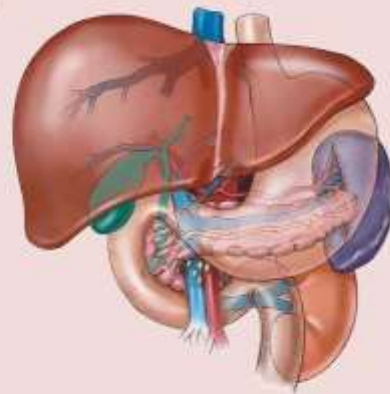
## Intestino Delgado



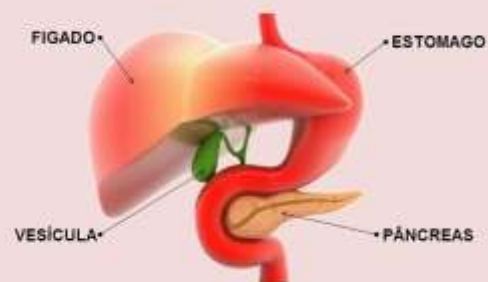
ADAM



## Visícula Biliar



## Pâncreas



## Intestino Grosso

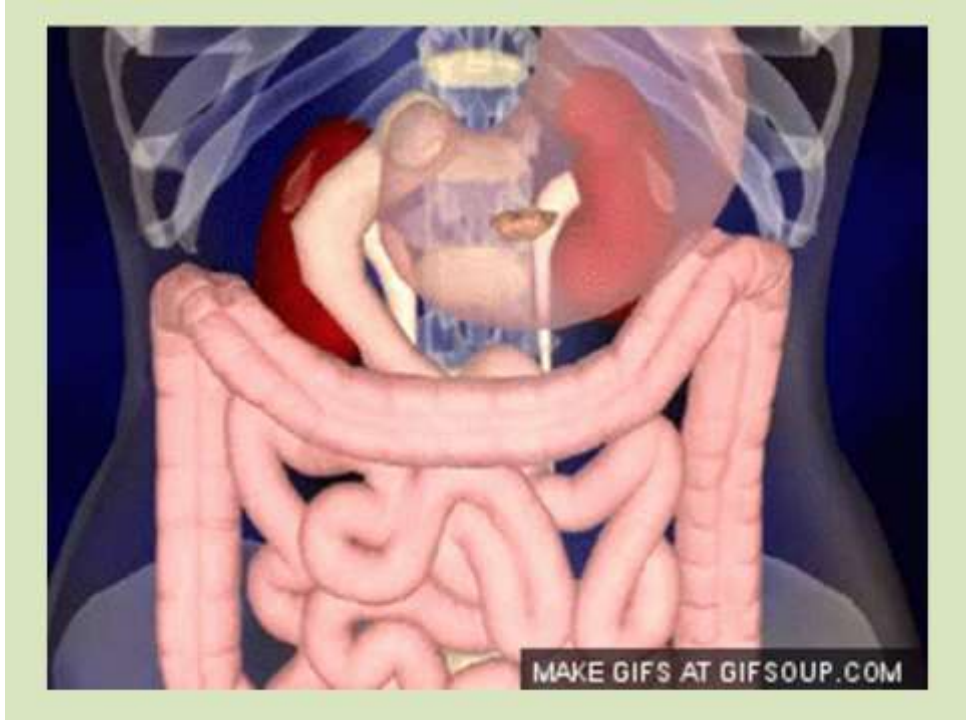


Intestino  
grueso  
(colon)

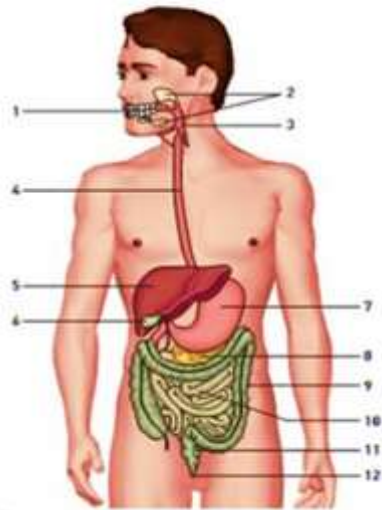


## Reto e Ânus

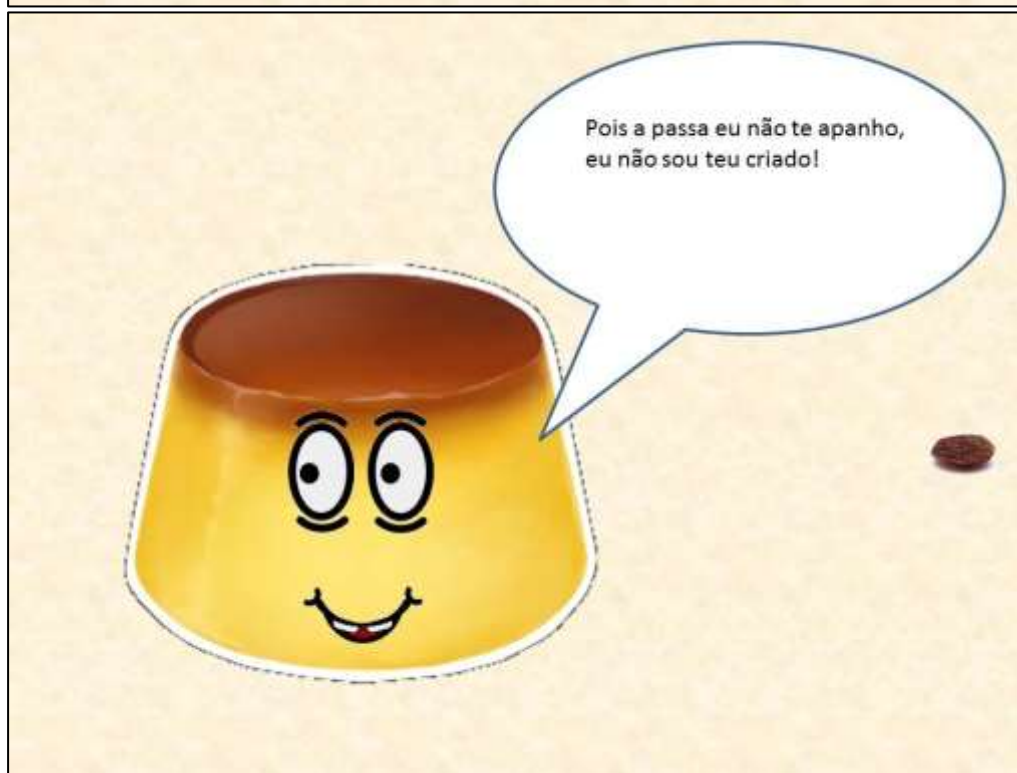




Mostra o que sabes



Anexo 2A.VI.7











## **ANEXOS 2A.VII PRODUÇÕES DOS ALUNOS**

## Anexo 2A.VII.1

### Tempo de verão

Quando vinha julho, e começava o tempo de verão, os castanheiros já estavam cheios de folhas.

Em certos dias de sol, sentia-se calor no ar e as pessoas iam para a praia. Pouco depois, a aldeia ficava cheia de familiares e amigos que vinham passar férias e visitar avós de que tanto gostam e sentem saudades.

E eu, espreitando pela janela da sala de minha casa, via as pessoas a caminharem de fatos de banho até à praia, e os animais a refrescarem-se nas fontes e nas águas das regas utilizadas pelos agricultores.

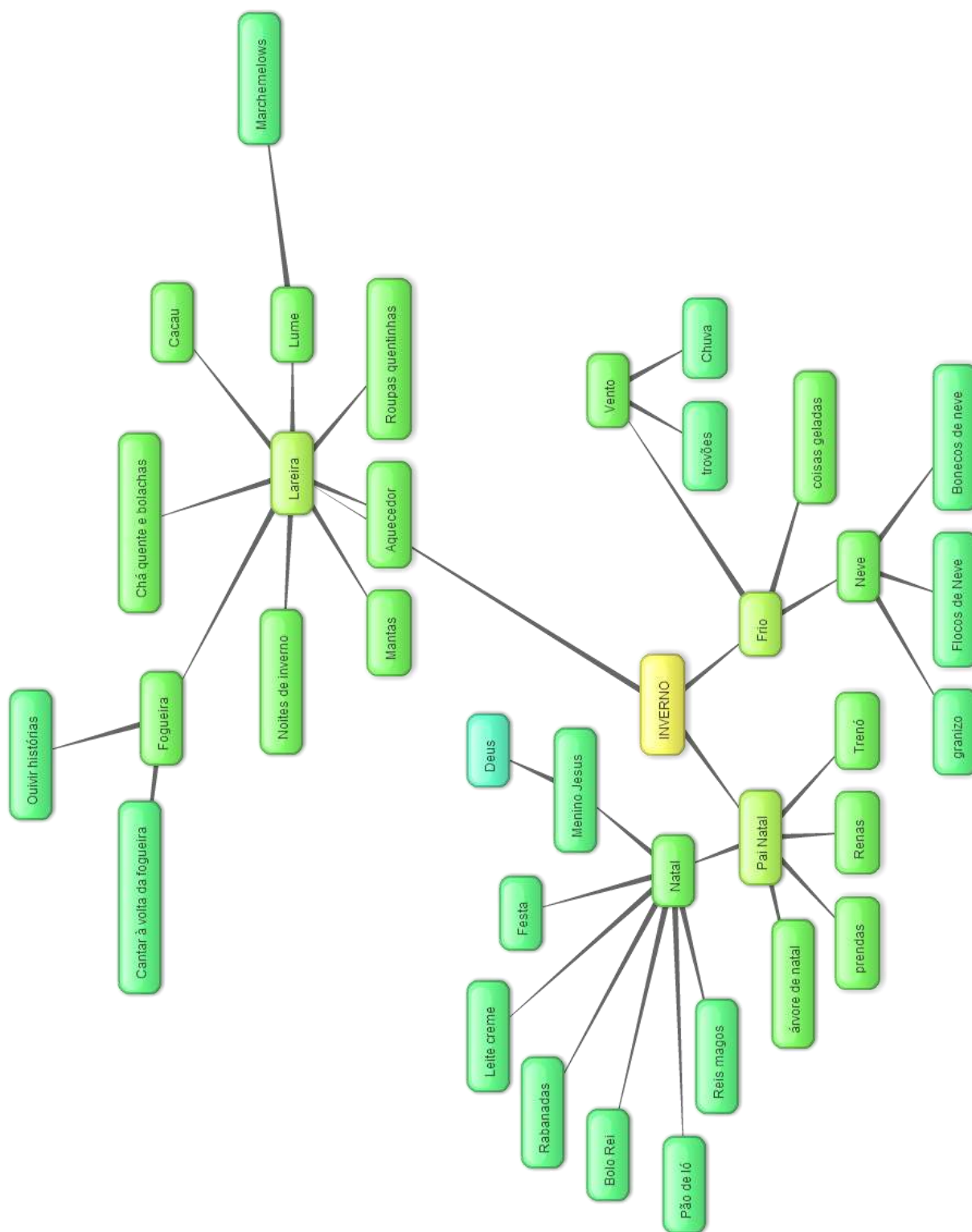
Era uma praia fluvial. Pequena para tanta gente. As pessoas estavam tão apertadas que ainda tinham mais calor. O rio, que ali passava, o rio da Barca, era brilhante, água limpa, cristalina, e fresca como a sombra das árvores.

Também eu gosto de vir à aldeia. As saudades da família já são grandes e assim passo mais tempo com ela.

A minha aldeia é bela em todas as estações.



## Anexo 2A.VII.2



## ANEXOS 2A.VIII REGISTO FOTOGRÁFICO

### Anexo 2A.VIII.1



### Anexo 2A.VIII.2



### Anexo 2A.VIII.3



Anexo 2A.VIII.4







Anexo 2A.VIII.5



## Anexo 2A.VIII.6



Anexo 2A.VIII.7



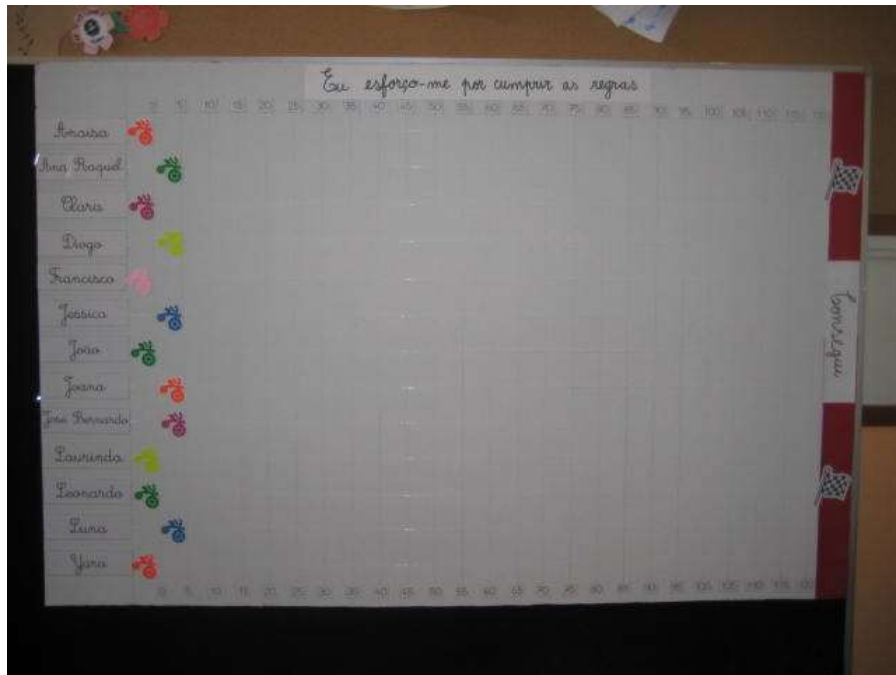
## Anexo 2A.VIII.8



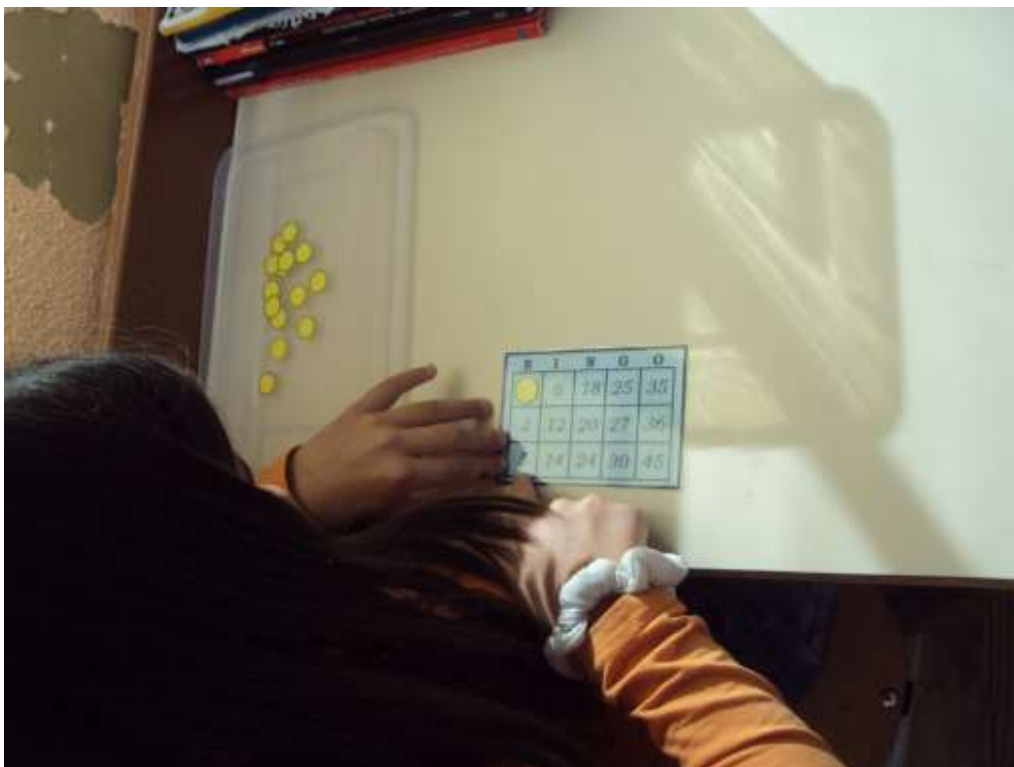
## Anexo 2A.VIII.9



## Anexo 2A.VIII.10



Anexo 2A.VIII.11





**GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LETURA EM VOZ ALTA**

Instituição: E.B.1 de Santegãos

Professor Cooperante: Manuel António

Estagiária: Maria Inês Baptista

Ano/Turma: 3<sup>o</sup>4<sup>o</sup> C

N.º alunos: 15

Semana: 8 a 10 de Janeiro de 2014

Descritores		Critérios
CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1
	Troca algumas letras e salta algumas letras	2
	Hesita em algumas palavras.	3
	Não tem falhas.	4
INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2
	Lê com alguma intensidade adequada.	3
	Lê com intensidade muito adequada.	4
RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2
	Com adequação ao sentido do texto	3
	Muito adequado ao sentido do texto.	4
EXPRESSIVIDADE	Nada expressivo.	1
	Pouco expressivo.	2
	Expressivo.	3
	Muito Expressivo.	4
ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1
	É pouco claro.	2
	É claro.	3
	Bastante clara.	4







**GRELHA DE AVALIAÇÃO GERAL DE APRENDIZAGENS**

Instituição: E.B.1 de Santegãos

Ano/Turma: 3<sup>o</sup>4<sup>o</sup> C

Professor Cooperante: Manuel António

N.º alunos: 15

Estagiária: Maria Inês Baptista

Semana: 8 a 10 de Janeiro de 2014

	Descritores	Critérios
Português	Não cumpriu com as propostas	0
	Cumpriu minimamente	1
	Cumpriu com esforço	2
	Compreendeu e cumpriu.	3
	Cumpriu e compreendeu com interesse	4

Matemática	Não cumpriu com as propostas	0
	Cumpriu minimamente	1
	Cumpriu com esforço	2
	Compreendeu e cumpriu.	3
	Cumpriu e compreendeu com interesse	4

Estudo do Meio	Não cumpriu com as propostas	0
	Cumpriu minimamente	1
	Cumpriu com esforço	2
	Compreendeu e cumpriu.	3
	Cumpriu e compreendeu com interesse	4

Expressão plástica	Não cumpriu com as propostas	0
	Cumpriu minimamente	1
	Cumpriu com esforço	2
	Compreendeu e cumpriu.	3
	Cumpriu e compreendeu com interesse	4

Expressão Musical	Não cumpriu com as propostas	0
	Cumpriu minimamente	1
	Cumpriu com esforço	2
	Compreendeu e cumpriu.	3
	Cumpriu e compreendeu com interesse	4

Expressão Dramática	Não cumpriu com as propostas	0
	Cumpriu minimamente	1
	Cumpriu com esforço	2
	Compreendeu e cumpriu.	3
	Cumpriu e compreendeu com interesse	4

