

Cátia Fabiana da Silva Maciel

Relatório de Estágio

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

MM

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

Junho 2015

Cátia Fabiana da Silva Maciel

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

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado permitiu a construção de muitos saberes e o desenvolvimento de competências com impacto e crescendo a nível profissional e pessoal. Assim, agradeço a quem me ajudou neste percurso:

Aos meus pais, ao meu irmão, à minha cunhada e ao meu afilhado pelo suporte e compreensão. Obrigada por estarem sempre do meu lado e aceitarem sempre as minhas decisões, compreendê-las e apoiarem em qualquer situação.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto pela formação, por tudo o que me proporcionou, assim como à Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro.

Aos supervisores institucionais, à Mestre Maria de Fátima Silva Santos Marques Guimarães e à Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores pela dedicação, apoio e acompanhamento neste percurso. Obrigada a todos os professores pelas aprendizagens proporcionadas nestes dois ciclos de estudos, em que completam a visão em torno do que é ser um profissional de educação.

À educadora Gabriela Mexedo, à auxiliar Marta Rodrigues e ao professor Higino Oliveira pelas aprendizagens que me proporcionaram, ajudando-me a ser uma melhor profissional dia após dia.

Às crianças que me proporcionaram aprendizagens e momentos pelos quais me irão acompanhar pela minha formação. Foi um autêntico prazer ter sido educadora e professora delas, e só tenho pena por não ter sido durante mais tempo.

Agradeço aos meus amigos que me ajudaram nas dúvidas e que estiveram presentes não só nas alegrias como nas tristezas.

Muito obrigada a todos as pessoas que estiveram direta e indiretamente comigo neste percurso.

RESUMO

A formação prática permite a compreensão de conceitos teóricos e legais, a articulação do saber e do saber fazer, (re)criando conhecimentos teóricos e práticos na ação profissional.

Assim, o presente relatório tem como intuito uma análise crítica e reflexiva do processo de desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, em contexto pré-escolar e 1º ciclo, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do plano curricular do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ambos os estágios sustentaram-se numa metodologia de Investigação-Ação, revelando a observação, a planificação, a reflexão e avaliação como etapas fundamentais para a transformação da prática e articulação de saberes profissionais. Assim, a prática pedagógica tornou-se objeto de investigação constituindo numa fonte de estímulo à resolução de problemas e à criação de novos conhecimentos. Releve-se, ainda, à prática pedagógica desenvolvida em díade de formação, estimulando a (re)construção do conhecimento pela reflexão e diálogo constante.

Neste contexto, este relatório apresenta vivências e momentos de aprendizagem significativos, em contextos teóricos e práticos, e que contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais para a profissionalidade docente e, por conseguinte para a construção da identidade profissional docente.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Desenvolvimento Profissional; Investigação-Ação; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

A practical formation allows completing the comprehension of theoretical and legal concepts, the joint of knowing and to know how to do, (re)creating theoretical and practical knowledge in the professional action.

The present report as the aim of analysing the process elapsed in a critical and reflective way, with a professional and personal development of the trainee, in kindergarten and primary school contexts in the curricular unit of Supervised Pedagogic Practice, integrated of the Master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education curricular plan.

Both stages were supported by Action Research methodology, revealing the observation, plan, reflection and evaluation as essential stages for the praxis transformation and articulation of several professional knowing. In this way, the pedagogic practice became an object of investigation consisting in a stimulus fountain to the problem solvers and the creation of new knowledge. Also reveals the pedagogic practice develops in dyad formation, stimulating the knowledge (re)constructing by reflection and constant dialog.

Thinking in the same line, this report shows experiences and significant learning moments in theoretical and practical contexts, contributed to the development of essential competences for the teaching professionalism and, consequently, the construction of the professional identity.

Keywords: Learning; Professional Development; Action Research Methodology; Teaching Practice.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	3
1.1 DESAFIOS DE SER PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	3
1.1.1 O PERFIL DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	3
1.1.1.1. DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	6
1.1.1.2. DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA COMUNIDADE	13
1.1.1.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR	17
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS	23
2.2.1. CARATERIZAÇÃO DA EB1/JI DO PAÇO	26
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	39
METARREFLEXÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES	80
ANEXOS	85
ANEXOS – TIPO A	86

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo 2 – Documentos relativos ao Relatório de Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexos 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2A.I – Caracterização socioeconómica da turma 2º ano 87

Anexo 2A.II – Gráficos de escolaridade e população de Águas Santas, Rio Tinto e Gondomar 91

Anexo 2A.III – Gráficos de escolaridade e situação profissional dos pais dos alunos da turma 2º ano 93

Anexo 2A.IV – Grelha de observação em sala de aula..... 95

Anexo 2A.V – Exemplar de um Guião de Pré-Observação 103

Anexo 2A.VI – Exemplar de uma Planificação Semanal..... 107

Anexo 2A.VII – Exemplar de um Mapa Conceptual 115

Anexo 2A.VIII – Narrativa Individual..... 116

Anexo 2A.IX – Narrativa Colaborativa 123

Anexo 2A.X – Exemplar de uma Grelha de Observação de Atitudes e Comportamentos..... 127

Anexo 2A.XI – Exemplar de uma Grelha de Observação de Aprendizagens Relativas aos Descritores..... 130

Anexo 2A.XII – Registos fotográficos 133

Anexos 2 - Tipo B (suporte digital)

Anexo 2B.I – Organograma do Agrupamento de Pedrouços

Anexo 2B.II – Horário da turma 2º ano

Anexo 2B.III – Entrevista

Anexo 2B.IV – Guiões de Pré-Observação

Anexo 2B.V – Planificações Semanais

Anexo 2B.V.I – Planificações de 22 a 24 de outubro

Anexo 2B.V.II – Planificações de 29 a 31 de outubro

Anexo 2B.V.III – Planificações de 5 a 7 de novembro

Anexo 2B.V.IV – Planificações de 12 a 14 de novembro

Anexo 2B.V.V – Planificações de 26 a 28 de novembro

Anexo 2B.V.VI – Planificações de 10 a 12 de dezembro

Anexo 2B.V.VII – Planificações de 14 a 16 de janeiro

Anexo 2B.VI – Mapas conceptuais

Anexo 2B.VII – Grelhas de observação de atitudes e comportamentos

Anexo 2B.VIII – Grelhas de observação de aprendizagens relativas aos descritores

Anexo 2B.IX – Registos Fotográficos

Anexo 2B.IX.I – Registo fotográfico de cartazes

Anexo 2B.IX.II – Registo fotográfico de materiais físicos

Anexo 2B.IX.III – Registo fotográfico de recursos digitais

Anexo 2B.IX.IV – Registo fotográfico de atividades

Anexo 2B.IX.V – Registo fotográfico da biblioteca da escola

Anexo 2B.X - Recursos

LISTA DE ABREVIações

1.º CEB – 1º Ciclo de Ensino Básico

2.º CEB – 2º Ciclo de Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

EB2/3 – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. A prática pedagógica realizou-se em dois momentos: num primeiro momento integramo-nos no contexto pré-escolar e num segundo momento no contexto de 1º CEB, resultando num único relatório que inclui, separadamente um relatório em suporte digital (cf. anexo 1) e outro em suporte físico. Ambos os relatórios visam o percurso desenvolvido pela formanda com cariz reflexivo e crítico, sendo que o primeiro estágio decorreu entre o dia 17 de fevereiro de 2014 e 14 de junho de 2014 com o grupo dos “golfinhos”, da sala dos 5 anos, com 25 crianças, no Centro Social e Paroquial da Nossa Senhora da Ajuda na freguesia de Lordelo de Ouro, no município do Porto, com uma duração de 210 horas. Já o segundo estágio desenvolveu-se entre o dia 1 de outubro de 2014 e 23 de janeiro de 2015, com uma turma de 2º ano, composta por 25 alunos, na Escola EB1/JI do Paço na freguesia de Águas Santas, município da Maia, com uma duração de 210 horas.

Note-se que ambos os estágios constituíram um ponto forte de desenvolvimento de competências e de promoção de articulação de saberes que permitiram à formanda desenhar um perfil profissional com duas valências em contexto pré-escolar e 1º CEB, conforme o Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. De revelar, ainda, a metodologia de Investigação-Ação estimulou o crescimento de uma visão crítica e reflexiva da ação em contexto, proporcionando momentos de transformação da prática que desenharam um percurso de um melhoramento contínuo e de desenvolvimento de competências que definem o que é ser professor. Sustentou a formação inicial da futura docente e que se constitui fundamental para a compreensão e ação da prática educativa.

No que concerne à prática pedagógica no 1º CEB, segundo a Ficha Unidade Curricular é suposto que a mestranda desenvolva competências de mobilização de

diversos conhecimentos, entre eles, científicos, pedagógicos, e didáticos nas práticas. Agir, de forma consciente, tendo em conta a metodologia de investigação-ação e uma reflexão contínua acerca dos processos e das aprendizagens dos alunos.

Mobilizar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática, assumindo uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora potenciadora de um comportamento autónomo, responsável, inovador e criativo de práticas e processos, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para a ação (Flores & Forte, 2014).

Acresce que a mestranda deverá demonstrar ser capaz de desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica, que promovem a inclusão de todos os alunos e estimular o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, promovendo segurança e predisposição para as aprendizagens.

Neste sentido, o presente relatório espelha o processo formativo de mestranda, ajudando a traçar um perfil profissional e impulsionando a construção da sua identidade profissional docente.

A construção do presente relatório comporta um separador pré-textual, textual e pós-textual. A parte pré-textual é composta por os agradecimentos, resumo, abstract, índice, índice de anexos e lista de abreviações. A parte textual integra três capítulos e uma metarreflexão. O primeiro capítulo reserva-se ao enquadramento teórico-legal. O segundo capítulo caracteriza o contexto de estágio e traça reflexão sobre a metodologia de investigação. O terceiro capítulo descreve e analisa crítica e reflexivamente as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos. De seguida, a metarreflexão apresenta uma análise de carácter reflexivo acerca da prática realizada em contexto de estágio, no âmbito de pré-escolar e 1º CEB, assim como o desenvolvimento profissional e pessoal. Por fim, a compreensão pós-textual integra as referências bibliográficas e anexos. No que concerne aos anexos, o anexo 1 é relativo ao relatório de qualificação profissional em Educação Pré-Escolar, em suporte digital e o anexo 2, reporta-se ao relatório de qualificação profissional em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os anexos 2 – Tipo A são os anexos que estão em suporte papel, enquanto que os anexos 2 – Tipo B são em suporte digital.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

1.1 DESAFIOS DE SER PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas (Cosme & Trindade, 2002, p. 33).

O presente capítulo evidencia referenciais teóricos e legais que sustentaram decisões emergentes da prática afigurando-se essenciais a construção e desenvolvimento profissional da mestranda. Assim, apresenta-se uma breve reflexão sobre o perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética, a dimensão da escola na comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

1.1.1 O perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

A educação tem sido uma das áreas (...) [emergentes de] reflexão e [de] investigação continuadas sobre as transformações sociais e o seu (...) [impacto] no ensino, quer do ponto de vista da organização, quer sobre a função da escola e dos currículos a implementar, quer sobre o perfil do aluno a desenvolver, quer, ainda, e não enumeraremos todos os aspectos considerados, sob o ponto de vista da formação de professores para preparar o aluno de amanhã [e até metodologia de ensino que estimulam a renovação da escola] (Mendes & Teixeira, 2011, p. 13).

Assim, o início do século XXI e fim do século XX foram palco de reformas, nomeadamente na educação, em que, como referem Mendes e Teixeira (idem), se tem procedido a alterações tendo como referente as mudanças atualmente sentidas. Neste contexto, considera-se pertinente uma reflexão sobre o perfil do professor do 1.º CEB.

No que diz respeito à implementação da República, houve a preocupação em realizar reformas para alterar o que havia sido instalado pela Monarquia (Pacheco, 2008). Nesse período professor tinha como função ensinar as crianças a ler, a escrever e a contar e educava os alunos segundo as normas católicas (Adão & Remédios, 2004). As funções do docente eram, assim, direcionadas às crianças com o intuito de os preparar para uma dimensão social, ou seja, a criar cidadãos, para além das bases do ensino (escrever, ler, contar) (Pacheco, 2008), através de um ideal prático e cristão (Decreto-Lei n.º 27279), pois sustentava a ideia de formar cidadãos responsáveis e ativos na sociedade (Adão & Remédios, 2004). Assim, a reforma de 1919 estabeleceu o ensino elementar como ensino obrigatório, em que retinha o objetivo de “fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social” (Fernandes, 1981, p. 167). Nos anos 20, o ensino primário (atualmente 1º CEB) é dividido em quatro classes, correspondendo a quatro anos de escola. Porém, em 1933, na época de António Salazar, a escolaridade infantil passou a ser somente de três anos (Rodrigues, 2014), desenvolvendo um período de retrocesso no ensino.

Porém, o âmbito das grandes reformas do sistema educativo ocorridas na década de 1960, nomeadamente pelo Dec. Lei n.º 45810 de 9 de julho de 1964, a escolaridade obrigatória é estabelecida em seis anos. O ensino primário volta a compreender dois graus: o ciclo elementar (da 1ª à 4ª classes) e o ciclo complementar (5ª e 6ª classes). Porém, o perfil do professor contém os mesmos objetivos.

Até à revolução de 1975, predominou a importância de o professor ensinar as bases do ensino, sendo que o professor era considerado um agente da

transformação social e “tendo como horizonte o novo papel cometido ao professor, cidadão pleno e consciente do dever de intervenção cívica e da realidade social do seu país e da necessidade da sua acção transformadora” (Ferreira & Mota, 2009, p. 72).

No ano de 1973 é aprovada a Lei n.º 5/73, conhecida como Reforma Veiga Simão, que aprovou as bases que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Assim, a reforma no Sistema Educativo consistia em o Ensino Básico ter a duração total de oito anos, de intenção obrigatória, e compreendia o ensino primário e o ensino preparatório, cada um com a duração de quatro anos (Fernandes, 1981). As funções de um professor, a partir da revolução de 1974, passaram a ser mais relevantes abrangendo a própria comunidade educativa. A primeira versão da Lei de Bases do Sistema Educativo designa o perfil do professor, de uma forma envergonhada, não esclarecendo claramente o perfil.

Essa lei, publicada em 1986, refere que o novo ensino básico passa a compreender três ciclos, que resultam da conversão do antigo ensino primário, ensino preparatório e curso geral do ensino secundário que mantêm cada um aproximadamente a mesma estrutura e duração, mas vêm as suas designações alteradas, respetivamente, para 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo do Ensino Básico. Esta reforma só é implementada em larga escala a partir do início da década de 1990, altura em que as escolas primárias começam a alterar as suas designações para "escolas básicas do 1º Ciclo".

Segundo Lopes (2007, p. 182), na época de 1980 os professores

continuavam a ascender socialmente através da profissão, (...) [demonstrando a sua] profissionalidade típica: a actividade é exercida em péssimas condições, a concepção de sucesso escolar é limitada ao “ler, escrever e contar” e as crianças dos meios populares são desvalorizadas.

Neste contexto, o Estatuto da Carreira Docente visa as diversas funções que o docente tem a seu cargo, sendo que artigo nº 35 apresenta as funções que lhe compete, estando as mesmas maioritariamente relacionadas com o planeamento, organização e atuação das atividades. Também identifica que o docente é o autor de

um acompanhamento direto do aluno, não descurando as funções de formação, como de organização assim como a interação com os progenitores das crianças.

O final da década de 80 marca o início de um novo capítulo para a Educação, que se vai prolongar pelos anos seguintes, com temas do âmbito da autonomia das escolas (Almeida, Fernandes & Leite, 2010), a nível normativo. Porém, este tema prende-se somente no 2º e 3º ciclos. No que corresponde ao 1º ciclo, o conceito de autonomia começou a ser abordado na última década do século XX, através do Dec. Lei n.º 172/91 de 10 de maio, com o regime acerca da direção e gestão realizados pelos estabelecimentos. Começa a crescer uma visão mais contemporânea da conceção de professor realçando a complexidade do problema, relacionadas com os processos autónomos e científicos da profissão docente (Nóvoa, 1995).

Nos dias que correm, o professor, para concretizar as funções que lhe compete, respondendo às conceções que a sociedade exige, tem que possuir determinadas competências que lhe permite decidir na incerteza e atuar na urgência (Perrenoud, 2000). Neste sentido, os subcapítulos seguintes fazem uma breve reflexão sobre dimensões da profissionalidade docente constituindo momentos de reflexão da identidade profissional docente.

1.1.1.1. Dimensão profissional, social e ética

O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

As escolas revelam um “crescente aumento da massa escolar heterogénea, as responsabilidades do professor, enquanto profissional de ensino, descentraram-se para outros novos papéis” (Mesquita, 2011, p. 32). Como refere a autora, o docente

passa a ser um agente educativo com funções em diversas dimensões, pelo que este subcapítulo expõe o perfil do docente a nível profissional, social e ético, reforçando-o como um gestor do currículo no ensino, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente o professor desempenha um papel complexo na educação, dada a abrangência das suas funções e às mudanças que ocorrem na sociedade com impacto significativo na educação. Neste contexto, o professor tem que conseguir realçar a sua vertente profissional, social e deontológica, tornando-se relevante face aos desafios atuais.

O perfil profissional do docente é algo complexo, que claramente requer a mobilização de conhecimentos. Mas, necessita igualmente ter uma capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (Alonso, 2007). A identidade profissional, apesar de estar inteiramente ligada ao perfil profissional do professor, está também particularmente ligada a uma identidade social. A construção de uma identidade social tem como alicerces o processo de comunicação e socialização realizado (Fragateiro, Lopes, Silva, Sousa & Rocha, 2007). Dubar (1997), refere que a identidade profissional está inquirida numa obtenção de saberes relativos ao campo especializado da atividade a que se refere. A socialização secundária, como refere o autor, para ser bem sucedida, tem que haver uma ponte entre os saberes profissionais e os saberes teóricos. Assim, os saberes profissionais, que são possíveis de adquirir na prática, são de nível experimental, disciplinar, curricular e de formação (Tardif, 2002). O saber experiencial advém da prática e são essenciais à mesma, sendo que não são adquiridos na teoria. Por sua vez, o saber disciplinar procede de áreas do conhecimento e o saber curricular de programas escolares. Por fim, o saber de formação são as aprendizagens recebidas nas instituições de formação, intercaladas com os saberes teóricos.

Segundo o Dec. Lei n.º 240/2001, o profissional, para além de promover aprendizagens curriculares, fomenta também a autonomia nos alunos de forma a

que consiga integrar-se na sociedade. Como refere Durkheim (1978, p. 78), “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”. Para a integração, é preciso ter em atenção a pessoa, neste caso, a criança, como membro de uma comunidade sociocultural. Assim, envolve a criança como um todo, não excluindo e ajudando-a a desenvolver uma identidade individual e cultural (Mendes & Teixeira, 2011). Neste contexto, o professor, sendo um ator comprometido na sociedade em que insere, deve, segundo Sérgio Niza (s.a, citado por Nóvoa, Marcelino, Ó, 2012, p.19)

“aprender, como na Medicina, a fazer diagnósticos e saber o que faz falta a uma criança, em vez de a empurrar da escola, em vez de a excluir da sociedade. Os médicos não podem fazer isso. Os professores também deviam ser proibidos de o fazer no plano da deontologia. Têm é de aprender a conhecer os alunos, e aprender com eles a construir as suas aprendizagens, que seria o equivalente a construir a sua saúde.”

A questão de ética profissional envolve o pensamento e a ação do docente, que rodeia o professor como pessoa, pois está associada a um juízo ético sendo, como refere Caetano (1997), um julgamento que é preferencial, normativo e prescritivo, tendo em conta os valores. Na educação, a ética circula em redor de valores como a solidariedade, o respeito, a justiça, a honestidade e a verdade. Estes são transmitidos em situações escolares relativamente a condutas, mas também nas diversas relações, não só dentro do estabelecimento como entre as famílias e a comunidade (Caetano & Silva, 2011). Por esta razão é essencial que os professores mantenham um diálogo aberto e pessoal com os pais, para que haja conselhos de como agir em casa, porque estarão a completar o que se realiza na escola (Cardoso, 2013), ajudando os pais a envolverem-se mais na vida escolar dos filhos. É de salientar que os professores e os pais são, ambos, modelos a seguir que estão constantemente a serem observados pelas crianças.

A ética profissional exige do professor que planifique cada aula de uma forma exaustiva, pensando sempre como cada aula fosse a primeira (idem). O docente tem um compromisso para a com a profissão e com os alunos. O professor tem que

oferecer uma educação de qualidade com um conhecimento profissional atualizado e adequado.

A aprendizagem dos valores são igualmente importantes a nível social para se aprender a viver em sociedade a partir de valores e práticas corretas. Segundo Perrenoud (2000), o professor pode ajudar a criar aprendizagens que auxiliem a criança na tomada de consciência e na construção de uma identidade cívica.

A ideia que persistia de uma forma socializada acerca do conhecimento profissional, relaciona-se com o conhecimento científico. Mas não se resume por aqui, a opinião acerca do que é ensinar, designa-se perante o conhecimento que é transmitido por o professor, para o aluno. Porém, o ensino de hoje já não decorre nas mesmas linhas de pensamento. O docente trabalha como um mediador que proporciona um conjunto de saberes de forma mais cuidada e estrategicamente planeada para que cada aprendiz tenha a oportunidade e a capacidade de aceder ao conhecimento construindo o seu próprio saber (Roldão, 2014).

Na prática, o docente ao tomar decisões e ao ser um mediador, não somente executa os programas oficiais com o intuito de transmiti-los na sala de aula, mas transforma-se em um gestor de currículo, adequando o programa ao contexto educativo. Nos dias de hoje, não existe um currículo nacional, mas programas e metas curriculares onde os professores vão beber para a realização das suas planificações, sendo responsáveis pelo processo curricular de aprendizagem dos alunos a seu encargo (Roldão, 1999). Neste sentido, é desafiador mobilizar os conteúdos presentes e estruturados em programas, em aprendizagens que os alunos (que apresentam as suas potencialidades e dificuldades) necessitam de adquirir, desenvolvendo um conjunto de competências (Viana, 2007). Como corrobora Leite (2002, p. 6), é importante trabalhar com a criança “as dimensões do “ser”, do formar-se e do transformar-se, e não, apenas, de “saber”. Reconhecemos que é importante o saber, mas também o saber agir, o saber porquê, o saber planejar e organizar, o saber decidir, o saber viver numa sociedade plural”.

A realização de uma gestão flexível do currículo respeita e integra as diferenças, podendo responder às necessidades apresentadas. Um único e simples currículo não possibilita a resposta à diversidade de alunos heterogêneos que se apresentam nas salas de aula (Diogo & Vilar, 2000). Assim, através de Gestão Flexível do Currículo, é exequível em sala de aula responder à diversidade que está presente nos dias de hoje, não descurando dos interesses apresentados e tentando colmatar as necessidades que os alunos têm. Desta forma, como Carvalho (2006) defende, o professor possui autonomia para dirigir o processo de ensino e aprendizagem. O professor tem que usufruir do seu conhecimento científico e educativo para responder a situações concretas, não descurando as “balizas curriculares e as linhas programáticas nacionais – isto é gerindo o currículo” (Roldão, 1999, p. 48). Assim, concebe a sua maior atividade: ensinar e educar.

Ensinar reflete um profissional que realiza um ensino de qualidade, ajudando os alunos de uma forma primordial, sustentada e ajustada (Albuquerque, 2010), a colmatar as suas necessidades e a motivar a sua aprendizagem. Ensinar, como refere Fullan e Hangreaves (2001), é difícil, apesar de ser uma atividade essencial e relevante à aprendizagem do aluno. A ação de ensinar, por vezes, realiza-se de maneira muito simples ou de forma muito técnica (Bordenave & Pereira, 1988). Na construção de conhecimento, ensinar pode-se identificar como um apoio aonde se presencia uma relação de interação entre o professor e o aluno (Albuquerque, 2010). Neste sentido, o ensino é centrado no aluno de modo que a aprendizagem se torne significativa, ou seja, a criação de conhecimento por parte dos alunos através de experiências que auxiliam a compreensão do mundo que os rodeia (Sousa, 2010), que não se limita ao contexto de aula. Isto exige a incorporação de métodos de ensino centrados no aluno em substituição, ou complementação, dos centrados no professor, e uma atitude docente capaz de relacionar-se em sociedade. Supõe, ainda, uma articulação metodológica, com os recursos e objetivos, sustentada muitas vezes numa pedagogia de projeto, de investigação-ação, permitindo ao aluno, ou ao grupo colaborativo, momentos de aprendizagem com sentido, sendo que saberes e

competências são bases elementares que respondem aos desafios da contemporaneidade e ampliam a capacidade de (re)construção de novos conhecimentos. Neste contexto, educar na atualidade é uma atividade corajosa, que exige motivar os alunos para o processo de ensino e aprendizagem, para que as mesmas consigam responder às necessidades apresentadas tanto a nível escolar como em sociedade, desenvolvendo-se num ser autónomo (Mesquita, 2011).

Na prática, no processo de ensino e aprendizagem, há um crescente interesse no uso de recursos diferenciados (Pires & Amado, 2013). Os mesmos existem para os mais variados conteúdos, considerando que todo o instrumento que é recurso de ensino, tem a finalidade de apoiar a ação do professor como apoio à aprendizagem (Borràs, 2001).

O uso de estratégias no processo de ensino e de aprendizagem, como momentos de motivação e de articulação com conhecimentos prévios, para introduzir ou consolidar conhecimentos, aumenta o sucesso da atividade e a participação dos alunos nas mesmas (Menezes & Sobral, 2013). Existem fatores como estratégias e uso de determinados recursos que ajudam a conduzir uma ação e a motivar alunos a agir quando estimulam o comportamento dos mesmos (Arends, 2008). Note-se que existem fatores de ordem intrínseca e extrínseca que estimulam a motivação. Bordenare e Pereira (1988) declaram que a motivação intrínseca refere-se ao interesse ou curiosidade que a pessoa apresenta, sendo que a extrínseca está relacionada com fatores externos, estranhos à pessoa e que estes são motivados através de incentivos ou ambientes (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Ambas as motivações são importantes numa sala de aula para melhorar o desempenho e o comportamento em sala de aula (Arends, 2008). Por seu turno, os conhecimentos prévios podem ajudar os alunos a interiorizar as novas aprendizagens, através dos saberes que já conhecem. Ao articular conhecimentos prévios com novos conhecimentos, pode ajudar os alunos a motivarem-se e a interessarem-se pela atividade que na apresentação de um conteúdo com o cariz novo, com o já conhecido, evidencia um aspeto mais familiar para o aluno. Ao saber que objetivos o

docente pretende trabalhar, é possível verificar os conhecimentos que realmente são precisos e adequados para ajudar a ocorrer um processo de ensino e aprendizagem (Miras, 2004).

De evidenciar que as TIC têm ascendido a espaços que, estando cada vez focam a vida das pessoas e das escolas. E efetivamente “dão ao ser humano a possibilidade quase infinita de acesso à informação, que poderá ser transformada em conhecimento” (Pocinho & Gaspar, 2012, p. 149), pelo que representa um desafio para os profissionais de educação. O uso correto e direcionado desses recursos, no sentido dos interesses e necessidades das crianças, ajudam a que estas compreendam mais facilmente os conteúdos, tendo, por vezes, a função de auxiliar e facilitar a aprendizagem (Silva, 2008). Através deste tipo de prática usufruindo o que as tecnologias têm para oferecer, é possível criar práticas fantásticas tirando o total proveito das mesmas. Neste sentido, os docentes ao incluir as TIC nas suas aulas, progridem e intensificam as suas formas de ensinar. Assim, fortalecem de igual forma a aprendizagem, que promove a motivação e o interesse nos alunos, estabelecendo uma relação mais acessível com a mesma. Ponte (2002) refere que é possível usar as TIC nas diversas áreas do saber, conjugando com outros recursos didáticos. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem tornasse enriquecido, auxiliando os alunos na construção da aprendizagem, no sentido em que os motiva e participam com interesse, construindo um papel ativo na sala de aula com vontade de aprender.

Para finalizar, reforça-se a ideia de um ensino de qualidade. Este deve envolver diversos sentidos abrangendo docentes, alunos e estruturas. Esperam-se professores bem preparados a nível profissional, social e ético, assim como alunos motivados e que tenham uma boa relação afetiva. No que concerne às infraestruturas, estas devem estar adequadas aos interesses dos alunos e serem atualizadas (OCDE, 1992). Mas, apesar de ser importante um ensino de qualidade, é mais essencial uma educação de qualidade, tendo em atenção os diferentes recursos que se podem usar na sala de aula, enriquecendo o ensino e aprendizagem. Neste sentido, “promove aprendizagens no âmbito de um currículo, (...) com critérios de rigor científico e

metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

1.1.1.2. Dimensão da participação da escola na comunidade

No século XXI há uma tentativa de querer melhorar a educação pelo que se pensa que a aproximação aos contextos seja um modo de responder mais facilmente aos desafios emergentes.

Não é, portanto de estranhar que a autonomia da escola represente, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com poucas consequências democráticas na governação e administração das escolas (Lima, 2011).

Os problemas emergentes consequentes da evolução tecnológica e da exigência das sociedades atuais, impuseram uma mudança na gestão escolar, na medida em que os sistemas de ensino massificados não respondiam aos problemas complexos das escolas, havendo a necessidade de uma intervenção mais aberta que permitiu a construção de parcerias e uma aproximação da cultura escolar à cultura local. A escola, passa a ser uma administração institucional, tendo contacto com administrações locais e regionais permitindo, desta forma, responder aos desafios de mudança. Assim, desabrigou de uma organização isolada para ser considerada uma organização social, aberta num determinado contexto, pelo que assomou a descentralização de responsabilidade para uma atuação mais próxima da comunidade educativa e para melhor utilização de recursos, melhorando os resultados escolares.

Desde a entrada da democracia no país lusitano que a aposta centra-se em reformas nos diversos âmbitos, presumidamente, a nível administrativo, com a abordagem de temas como a gestão centrada na escola e a autonomia da mesma (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015). A diversidade de alunos multiplicou-se ao

longo dos anos, impulsionando-se para uma preocupação e necessidade de adaptação do currículo nacional aos contextos que rodeiam os estabelecimentos escolares. Neste sentido, houve uma avalanche de reformas para melhorar as escolas, através da oferta de poder, autonomizando as escolas, indo ao encontro do referido no Dec. Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, que reforça a relevância de celebrar contratos de autonomia com as escolas.

Estes assentam num projeto para o desenvolvimento escolar, tendo como ponto de partida um caminho organizacional, aspetos a melhorar e pontos fortes detetados na autoavaliação e avaliação externa (Formosinho & Machado, 2010). Assim, em 2012, foi consolidado o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, com a Portaria nº 265/ 2012, de 30 de agosto. Neste sentido, a escola ou o agrupamento têm que preencher os requisitos propostos pelo ministério, conseguindo assinar contratos que reconheçam as posses que a escola pode possuir, quer a nível de gestão ou educacional.

A presença de um nível maior de autonomia resulta de um aumento da responsabilidade por parte dos agentes educativos e de uma prestação de contas à administração e à comunidade (Pinto, 1998). A autonomia é, desta forma, uma maneira de gerir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e autores locais assumindo uma função instrumental permitindo à escola realizar plenamente o seu projeto educativo (idem).

O Projeto Educativo, documento de natureza programática, destina-se a patentear objetivos e meios, refletindo o que se pretende atingir num período de três anos. Abarca os agrupamentos ou escolas não agrupadas e enquadra-se no separador dos projetos organizacionais (Boutinet, 1990, citado por Costa, 2007). Tem, ainda, um lado organizacional na medida em que deve detetar falhas que possam estar presentes no funcionamento da escola referindo possíveis soluções através de uma coerência entre as mais diversas partes da organização escolar (Costa, 2007). Assim, este instrumento deve incluir uma deteção e reflexão de problemas educativos e sugerindo soluções para se colocar em prática e atenuar os

problemas detetados, estando em sintonia com o projeto de desenvolvimento local (Branco, 2007). Para além do Projeto Educativo, existem outros documentos relacionados para a autonomia, como o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, ambos realizados pela comunidade organizativa escolar. O Regulamento Interno estabelece o regime de funcionamento da escola. Por outro turno, o Plano Anual de Atividades refere o que se pretende concretizar ao longo de um ano letivo (Costa, 2007).

A colaboração entre a escola e a comunidade educativa é um dos temas de interesse na atualidade. A escola precisa destruir as fronteiras que detém para com a comunidade educativa, tornando-se num recurso educativo da mesma, passando de uma escola com um serviço local a uma escola com o apoio de uma comunidade (Branco, 2007). A parceria entre a escola e a família, assim como com a comunidade pode trazer muitos benefícios para as todas as partes. Uma parceria pode não ser fácil de se concretizar pela razão de alguns profissionais não aceitarem a interferência dos pais, nomeadamente em questões pedagógicas (Sousa & Sarmiento, 2010). Porém, os pais e a comunidade têm, não só a obrigação, mas também o direito de participar e de se envolver nos assuntos da escola (Davies, 2008). A participação destes grupos traz benefícios para a criança, fazendo com que os diversos mundos da criança interajam e transmitam uma harmonia à mesma (Villas-Boas, 2008). Assim, as famílias podem ser parceiras ativas na educação da comunidade em que está integrada. Ressalva-se que a relação entre a família e a escola é uma relação entre culturas, multifacetada e com atores centrais e secundários. A relação entre a comunidade e a escola, consiste em conciliar a cultura escolar com a cultura adotada pelos alunos e pelas famílias dos mesmos, sem desestruturar o funcionamento e a organização da própria escola (Alves & Varela, 2012). Neste sentido, *“a reconfiguração da relação escola-família passa por esta articulação entre a mudança social – através da globalização, da “explosão” das identidades e do advento da cidadania reclamada – e o papel desempenhado pelos pais parceiros”* (Silva & Stoer, 2005, citado por Silva, 2006, p. 284). Neste sentido,

reforça-se a ideia desta simbiose que traz benefícios para todos os atores: os alunos melhoram o seu desempenho escolar e demonstram melhores comportamentos e atitudes; os professores aumentam a sua moral, têm um maior apoio das famílias e um reconhecimento social; as famílias passam a conhecer intimamente o processo educativo, assim como ganham confiança para ajudarem as crianças a aprenderem em casa (Marques, 2009).

A parceria com diversas entidades elevou uma crescente preocupação com o contacto com a comunidade. Portanto a parceria das comunidades com as escolas auxilia a comunidade a construir a sua identidade. A construção de parcerias e relações estão indiscutivelmente relacionadas com a missão que a escola quer atingir, sendo que esta demonstra preocupação com a formação dos alunos e o seu sucesso escolar e bem estar (Sousa & Sarmiento, 2010). Neste sentido, a construção de uma colaboração entre a escola e comunidade no desenvolvimento do Projeto Educativo, estabelece como objetivo principal, uma melhor formação para os alunos (Branco, 2007). A resposta para os problemas, bem como a chave para o sucesso da aprendizagens das crianças apenas acontecerá se os professores e o pessoal não docente se unirem à outra parte do mundo da criança: a família e a comunidade (Davies, 2008). Esta relação pode revelar uma ação transformadora das e com as crianças (Sarmiento & Marques, 2006).

Em suma, a autonomia

não é, contudo, equacionada como um fim em si mesma, mas como estando orientada para a melhoria da qualidade educativa, constituindo o resultado das dinâmicas construídas em cada escola e dos contextos locais onde estas se inserem, e com os quais se articulam, e não o fruto de uma qualquer imposição normativa, de aplicação universal (Branco, 2007, p. 261).

Deste modo, a realização de projetos beneficia os maiores beneficiários, os alunos, e com as parcerias corretas provoca uma descomplicação e valorização do que rodeia as crianças.

1.1.1.3. Desenvolvimento profissional de um professor

“A formação de um professor começa antes da entrada para um curso superior, cristalizada pela frequência desse curso, validada e aperfeiçoada pelos primeiros anos de ensino, prosseguindo ao longo da carreira profissional” (Tardif, Lessard & Gauthier, s.a., citado por Mesquita, 2011, p. 41).

A formação, ou como refere García (1999), o desenvolvimento profissional, é um processo que se prolonga toda a vida, essencial para um crescimento profissional correto e íntegro. Assim, faremos uma reflexão sobre a formação inicial e contínua que transforma um cidadão em um profissional da educação.

Como referido, a evolução de um profissional não se restringe à formação inicial, mas percorre uma educação contínua (Ferreira, Lopes, Pereira, Sá & Silva, 2007), ao longo de um processo de desenvolvimento profissional que se complementa nestas duas fases. A formação inicial está associada a uma formação académica (Mialaret, 1981), sendo um importante passo para se obter uma atribuição de uma habilitação para a docência. Em 2006, o processo de Bolonha altera a estrutura da formação inicial, sendo que a formação de professores que era habilitada por um bacharelato e posteriormente por uma licenciatura em cada ciclo de ensino ou domínio, assume uma licenciatura em Educação Básica com uma titularidade da habilitação profissional para a docência generalista. Segundo o Dec. Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, para adquirir uma habilitação profissional para a docência em qualquer um ciclo de ensino, é preciso obter um mestrado em Educação. Assim, com o processo de Bolonha, é possível obter habilitação para duas valências de ensino, potenciando um desenvolvimento de um perfil profissional integrado, com um conhecimento mais vasto, representando um benefício para a educação das crianças. Segundo a mestranda, este perfil duplo tem vantagens com a descomplicação da transição da criança do pré-escolar para o 1.º CEB realizando uma articulação curricular. Através de uma articulação, pode ajudar a criança a transitar entre ciclos mais pacificamente, já que esta passa de criança a aluno, mudando rotinas e encontrando novos desafios.

O Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro defende que para se obter tal atribuição de habilitação profissional, é importante reforçar a qualidade da preparação para o mesmo, esperando que o docente, em formação inicial, consiga revelar o desempenho esperado perante mudanças que possam decorrer, quer na sociedade, na escola como no próprio papel do professor. O referido documento legal reconhece a importância da prática pedagógica que possibilita a mobilização de conhecimentos, competências e capacidades e a criação de práticas adequadas a situações presentes em sala de aula, que se vê reforçada no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Na formação inicial de professores, o facto de esta oferecer prática pedagógica, estágio num contexto educativo, estimula a aquisição e a construção de vários conceitos e conhecimentos, articulando-os com as formas de os instruir objetivando a aprendizagem, com o intuito de os mestrados desenvolverem a vertente profissionalmente (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

Há aspetos, claramente, que diferem de uma formação antes e após o processo de Bolonha. Anteriormente, estava em vigor um processo em que a formação dividia-se em dois momentos, o primeiro relacionava-se com a obtenção de conhecimentos teóricos e um segundo momento que era um estágio, acedido através de um concurso, onde se obtinha a formação pedagógica e didática. Desta forma, era “um modelo integrado caracterizado por procurar, na sua estrutura organizacional e curricular, conter uma forte relação entre a formação específica da área do saber científico e a formação pedagógico-didática” (Esteves, Estrela & Rodrigues, 2002, citado por Mouraz, Leite & Fernandes, 2012, p. 191). Com a entrada de um processo, com objetivos a nível europeu, como se contrasta no Dec. Lei nº 74/2006 de 24 de março, pretende-se estimular a mobilidade dos alunos e internacionalizar as formações. Assim, passou a desenvolver a partir de um modelo bietápico, não ser preciso de ser sequencial, dificultando um contacto mais aprofundado com exercício a nível profissional (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012). Através deste modelo é possível conhecer a educação desenvolvida em outros países de uma forma mais

aprofundada e direta. Desta forma é possível conhecer as culturas que presidem, assim como a educação implementada nas escolas europeias desenvolvendo um conhecimento em consonância com a cultura desses países, usufruindo o que melhor aplicam nas práticas, podendo assim aplicar na sua própria docência, tornando-a mais rica.

A formação inicial de professores, uma preparação de cariz formal e intencional, realiza-se nas instituições de formação, que investigam as competências necessárias para se ser professor contribuindo para uma melhoria da qualidade do ensino (Mesquita, 2015). Neste tipo de formação, cria-se um perfil competente que incorpore todas as características precisas para um bom desenvolvimento em sala de aula, como fora dela, estando sempre preparado para qualquer situação que possa surgir. Salienta-se a importância das instituições de ensino, em que as mesmas proporcionam a formação de docentes com carácter reflexivo com aptidão para contextualizar, realizando um investimento essencial no fabrico e desenvolvimento do conhecimento, assim como na análise crítica da realidade e da sociedade. Neste sentido, formam profissionais com habilidades de concepção e autonomia para realizarem o trabalho (Formosinho, 2009).

O conhecimento acerca da realidade nas escolas, como Jacinto (2003) menciona, é um dos maiores alicerces na formação inicial de professores. Como refere Martinez (1996, citado por Melo & Branco, 2013, p. 25),

a experiência é considerada como tendo um peso considerável na aquisição de competências profissionais, na medida em que algumas das atividades dela decorrentes provocam a necessidade de resolver problemas ou de estimular a procura de conhecimentos.

A oportunidade de observar e discutir ideias com outros, resulta numa interrogação por parte do professor em aprendizagem. Este processo ajuda a transformar as práticas, e assim, procurar e identificar os modelos com os quais cada um se identifica, desenvolvendo a sua profissionalidade de professor (Alves, 2001). De igual forma pode solidificar uma fundamentação teórica acerca da ação educativa, assim como valorizar o estatuto da profissão docente (Formosinho, 2009). A partilha de

opiniões, experiências ajudam um profissional a refletir sobre sua ação, progredindo na mesma, reforçando o seu conhecimento e a sua experiência tornando-se num profissional mais competente e capaz de transformar a sua prática para benefício dos alunos.

A formação esculpada na formação inicial resulta de alicerces que se desenvolvem ao longo da carreira docente. Uma formação contínua não se restringe no desenvolvimento de perfis adequados, mas também na promoção de diversos objetivos (Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro).

A formação contínua é um suporte significativo para uma educação de qualidade, renovada pelas novas competências que o professor pode adquirir e que o sistema educativo possa requerer (Decreto-Lei n.º 344/ 89 de 11 de Outubro). Como reforça o Dec. Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro, os profissionais de educação têm o direito à formação contínua, assim como devem comparecer a formações para desenvolver competências de domínio científico e pedagógico.

Apesar de os documentos legais referirem o direito, assim como a importância de uma formação contínua, na realidade portuguesa não decorre de forma transparente como deveria aparentar (Patrício, 1987). Através de uma formação contínua, deve manifestar-se uma aprendizagem ativa, que ajude a colmatar as necessidades dos professores, tendo em atenção o grau em que os mesmos se encontram e promover o desenvolvimento profissional (Day, 2001). A construção de desenvolvimento enquanto profissional com a ajuda das formações requer uma sintonia entre a mesma e a aquisição de conhecimentos para se conseguir ser um bom professor (Silva, 2011). O desenvolvimento profissional é proporcionado de várias formas e é uma das porções para evoluir através da formação contínua (Oliveira-Formosinho, 2009).

Os profissionais têm a necessidade de evoluir, considerando que este tipo de formação é significativa propulsionando uma progressão na carreira, assim como é uma ajuda para se realizarem profissionalmente (Pardal & Martins, 2005). A formação contínua é considerada como um processo de desenvolvimento do

professor a níveis profissional e pessoal, realizando uma contínua adaptação do processo educativo às necessidades e interesses das crianças.

Esta ligação e preocupação para se desenvolver enquanto profissional faz todo o sentido quando se tem em atenção a educação dos alunos e as mudanças ocorridas a nível científico e tecnológico. Segundo Silva (2011), a procura de soluções para suprimir dificuldades que possam surgir na sala de aula e para desenvolver a prática para que o aluno possa aprender com diferentes metodologias é um dos motivos para a procura da formação contínua.

Um ponto subjacente perante a formação inicial e contínua é a relação que se estabelece entre a teoria e a prática, pois segundo Estrela e Estrela (2001), em momento de formação, a harmonia entre os saberes da teoria e os saberes práticos é fundamental. A teoria é uma cultura descritiva, pela razão de fornecer razões e princípios, enquanto que a prática é uma cultura prescritiva pelos seus comportamentos concretos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Neste sentido, a afinidade entre as mesmas resulta num processo em que a teoria antecipa o que se pretende concretizar na prática (Morgado, 2005).

A área de educação advém de uma natureza complexa e multifacetada. Por este turno, para um desenvolvimento profissional, o professor tem que realizar um perfil investigador e também reflexivo (Jacinto, 2003). Um professor para realizar a vertente de investigador não é quem

indaga no sentido restrito no tempo, obedecendo aos cânones de investigação, mas quem adopta uma atitude investigativa que o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate (Pacheco, 2007).

Um profissional investigador procura estratégias, assim como formas de incorporar um tipo de ensino mais adequado na sala de aula. Deste modo, o profissional usufrui o conhecimento apreendido acerca dos alunos para alcançar um ensino de qualidade (Baumann & Duffy, 2001). Alarcão (2000, p. 7) reforça que

da responsabilidade do professor, a investigação realiza-se num contexto específico que só este conhece em profundidade. Para além disso, tem de respeitar o tempo que

o professor lhe pode dedicar, exige simplicidade no desenho investigativo e requer avaliação dos resultados.

Por outro lado, o professor deve igualmente estudar as suas situações de ensino (Stenhouse, 1975, citado por Check & Schutf, 2012). Desta forma, ao investigar a prática, proporciona uma questionação permanente da mesma, desenvolvendo-a. Nos dias de hoje, a imagem de professor investigador reflete um profissional que reflete as questões às quais procura resposta para que as suas práticas e experiências ganhem sentido e consciência (Alarcão, 2000; Check & Schtf, 2012). É importante o professor investigar a sua teoria de ação. Para que tal aconteça, é necessário que explicito o que pensa acerca da teoria e como realmente as aborda na sala de aula. Assim, têm que se avaliar estes dois aspetos, verificando em que modos coincidem, conhecendo melhor o contexto que leciona, assim como o seu ensino (Day, 2001). A reflexão assume uma vertente significativa, sendo que o docente, enquanto prático reflexivo, reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores (Zeichner, 1993). Desta forma, ao realizar uma sistemática investigação e reflexão, estas funcionam como um estímulo e possibilitam transformar as práticas, o professor aumenta as suas possibilidades de melhorar a aprendizagem dos alunos e de transformar as suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, nunca descurando da qualidade que as mesmas devem proporcionar.

Concluindo, “ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas” (Day, 2001, p. 48). Nesta linha de raciocínio, a formação ao longo da vida é um processo que mantém a curiosidade do agente educativo, auto-renovando-se com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos num ambiente de respeito que demonstre apoio entre os diversos agentes educativos, respondendo assim aos vários problemas que possam surgir (García, 1999).

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A fim de intervir de modo fundamentado, o presente capítulo visa a caracterização da instituição de estágio onde a mestranda desenvolveu a sua Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, focalizam-se diversas dimensões para uma representação global do agrupamento de escolas e sua comunidade: localização e caracterização do agrupamento e comunidade, caracterização específica da EB1/JI do Paço, integrando a caracterização da turma e outros pontos de relevo para o processo de ensino e aprendizagem. Desenvolvem-se, também, reflexões de ordem metodológica no sentido de relevar o processo de investigação-ação que fomentou o desenvolvimento profissional da estagiária.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Atualmente a EB1 do Paço pertence ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços que integra o concelho da Maia e de Gondomar. É constituído por um total de 11 escolas e oito jardins de infância: EB 2,3 de Pedrouços, que é a sede do agrupamento, a EB1/ JI de Pedrouços, EB1/ JI das Enxurreiras, EB1/JI da Giesta, EB1/ JI do Paço, EB1/ JI de Parada, EB1/ JI da Boucinha, EB1 de Santegãos, EB1 de Triana, JI de Carreiros e JI de Santegãos. Desde 2006 que este agrupamento está ao abrigo do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Efetivamente, um agrupamento de escolas, sendo uma identidade organizacional, é constituído por um conjunto de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de diversos ciclos de ensino. Este conjunto de estabelecimentos têm como

finalidade extinguir o isolamento dos alunos e das escolas, havendo uma congruência no Projeto Educativo, uma articulação vertical entre ciclos, sustentados num regime de autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril). Estes regimes determinam uma autonomia pedagógica e organizativa às escolas, “no domínio do funcionamento e da organização pedagógica, designadamente no que respeita à gestão e organização dos tempos escolares, à definição das atividades educativas e ao acompanhamento dos alunos” (Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, art. 3.º). Todavia, a mestrandia verificou que na prática esta autonomia é limitada, tendo verificado isso a nível de recursos humanos, pela razão durante uma porção do 1º período ter havido insuficiente pessoal não docente. Porém, a missão do Agrupamento de Escolas de Pedrouços é “assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas” (Projeto Educativo, 2014, p. 6).

Tal como prevê o Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, a direção do agrupamento é liderada por um diretor, havendo igualmente uma subdiretora, três adjuntas e um assessor (cf. anexo 2B.I). Esta equipa traçou eixos que se centram na promoção do sucesso escolar e da disciplina em sala de aula, políticas para atenuar o abandono e absentismo e estimular a relação escola/ família. No que concerne ao primeiro eixo, a escola tem como objetivos melhorar o desempenho escolar para obter sucesso escolar, sendo que referenciam as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem dando-lhes um apoio acrescido; estimulam capacidades de leitura, e de escrita expressiva; promovem a articulação curricular, a reflexão docente e o trabalho colaborativo, fortalecem a literacia e estimulam hábitos de leitura; planificam atividades e criam estratégias que permitam uma progressiva melhoria da aprendizagem da matemática; criam medidas que permitem, nomeadamente os alunos de Necessidades Educativas Especiais, a inclusão e o sucesso escolar; aumentam e melhoram os instrumentos de planificação e, por último, diversificam as ofertas educativas. O segundo eixo aborda a questão da disciplina, o abandono e o

insucesso escolar e tem como objetivos o apoio aos diretores de turma numa intervenção articulada relativamente a problemas que surjam acerca do absentismo escolar, de forma a se evitar o insucesso e absentismo escolar. Aperfeiçoar o sistema de prevenção de fenómenos de indisciplina em salas de aula, identificando os casos, a causa do mesmo e fomentar a obtenção de competências sociais; desenvolver uma resposta para ausentar os problemas envolventes da indisciplina e violência; recrutar todos os recursos precisos para que haja ordem e segurança na escola e que previna os comportamentos violentos, articulando com o Programa Escola Segura e com o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (GCSE); apoiar os alunos que apresentem comportamentos de risco, com um tutor escolar, com estratégias para motivar e, desta forma, intervir na resolução de problemas relacionados com a desestruturação familiar, pobreza e exclusão social, articulação com as entidades parceiras; controlar as faltas dadas pelos alunos, para reduzir o absentismo. Quanto ao terceiro eixo, gestão e sustentabilidade, pretendem contribuir para a validação e monitorização dos projetos; criar espaços para a realização de atividades no âmbito cultural, lúdico e desportivo; promover o bem-estar e o crescimento saudável dos alunos; desenvolver os processos de comunicação interno e externo; criar protocolos com entidades locais. Já o quarto eixo, relativo à relação entre escola e família, apresenta objetivos como intensificar a participação e o envolvimento dos pais e dos encarregados de educação nas atividades escolares; promover processos de inclusão social com os alunos; fomentar a relação entre a escola e os encarregados de educação. A mestranda observou que, de facto, estas medidas têm efeito no quotidiano da escola.

A EB1 do Paço desenvolve projetos comuns com o agrupamento e outros específicos da escola, como o projeto “Saúde” e o criação de uma biblioteca em parceria com a associação de pais. A escola e a associação de pais, no corrente ano letivo, inauguraram a biblioteca da escola, sendo que tiveram a colaboração das estagiárias. Estas ajudaram na decoração da biblioteca, com a participação dos alunos, assim como realizaram a catalogação dos livros através de um código de

cores (cf. anexo 2A.XII; anexo 2B.VIII.V). Relativamente a reuniões, uma vez por mês, ocorre reuniões de departamento, enquanto no final do período, há reunião de articulação e reunião com os docentes nas escolas e encarregados de educação.

A comunidade deste agrupamento de escolas, que está incluída nas freguesias de Águas Santas, Rio Tinto e Gondomar apresentam índices de baixa escolaridade, sendo que o ciclo com maior percentagem (cf. anexo 2A.II) é o 1º ciclo, com 24%; a maioria da população residente nestas freguesias está no intervalo entre os 0 e os 14 anos, com 42% (cf. anexo 2A.II). A nível de emprego, uma percentagem significativa está desempregada e outros ausentes devido à emigração. Muitas famílias da comunidade apresentam dificuldades económicas.

No que refere à avaliação externa, em 2013, notificou-se que o agrupamento tem demonstrado pouco desenvolvimento nos valores esperados das aprendizagens e resultados dos alunos. No entanto, o agrupamento apresenta práticas organizacionais eficazes.

2.2.1. Caracterização da EB1/JI do Paço

A Escola EB1/ JI do Paço, inaugurada no ano de 1959, localiza-se na freguesia de Águas Santas, no concelho da Maia, distrito do Porto. A freguesia de Águas Santas está rodeada por outras freguesias, nomeadamente a norte por Milheirós, a este situa-se a localidade de Ermesinde, São Mamede de Infesta situa-se a oeste, a sudeste encontra-se Rio Tinto e a sul a freguesia de Pedrouços. Segundo os censos de 2011, a freguesia tem um total de 27.470 habitantes numa área de 7,86 km².

No que diz respeito à sua caracterização física, a escola é constituída por três edifícios. O edifício central alberga todas as turmas do 1º ciclo, enquanto que o edifício que se encontra à esquerda do mesmo, sustenta a valência da Educação Pré-Escolar e cantina. Existe um terceiro edifício que é usufruído para atividades de educação física.

A escola tem duas entradas, ambas situadas na zona frontal do edifício. À volta da escola há imenso espaço para as crianças poderem usufruir nos intervalos mas, infelizmente, apenas uma pequena parte é abrigada, o que significa que em períodos de chuva as crianças têm menos espaço e podem permanecer no rés-do-chão do edifício que abriga as turmas do 1º ciclo.

O edifício que abriga as turmas do 1º ciclo tem oito salas e durante este ano letivo teve cinco turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade. As restantes três salas, que não são usadas para receber turmas, têm de momento outras finalidades, sendo sala de informática, sala de materiais e biblioteca.

A Escola EB1/JI do Paço relativamente aos recursos humanos tem um total de 17 pessoas, distribuída por pessoal docente e não docente. Na docência da Educação Pré-Escolar há duas educadoras de infância, cinco docentes para o ensino do 1º CEB, um professor para apoio educativo e uma professora para a educação especial. No que concerne aos funcionários e aos assistentes, dois funcionários trabalham na creche, três estão designados para o 1º ciclo. Os funcionários do 1º ciclo, um é da câmara municipal, outro é da direção geral de estabelecimentos escolares (DGEST) e um terceiro que é da CEI. Para além destes funcionários, há uma animadora, ou seja, uma assistente técnica que pertence ao componente de apoio a família (CAF).

Os alunos têm AEC, nomeadamente inglês, ligação escola meio, atividades físicas e desportivas e música. Para cada AEC há dois professores, exceto para música que só existe um. Todos os alunos da escola têm inglês e atividades físicas e desportivas. As turmas do 2º ano e do 4º ano têm ligação escola meio, enquanto que a turma do 1º e do 3º ano têm música.

Cada sala é formada por um número de alunos que rondam entre os 20 e os 25 alunos. A valência de Educação Pré-Escolar, tem um grupo com 18 crianças e outro com 25 crianças. A turma do 1º ano tem 21 alunos, a sala com alunos do 1º, 2º e 4º ano tem 20 alunos, em que um tem Necessidades Educativas Especiais. A turma do 2º C tem 24 alunos, o 3º D é composta por 21 alunos, enquanto que a sala do 4º D é constituída por 25 alunos.

A sala da prática pedagógica supervisionada, é uma sala iluminada por luz natural, tem um aquecedor e é provida de material tecnológico, nomeadamente um quadro interativo com projetor. No lado esquerdo do quadro interativo, existe um quadro branco com escrita a marcador. A parede do lado esquerdo dos quadros e a parede que está em frente dos mesmos são dotadas de um *placard* de cortiça cuja finalidade é expor trabalhos realizados pelas crianças, projetos e conteúdos abordados na sala de aula. Na sala há três armários para armazenamento de registos e outros materiais.

As mesas na sala de aula, no início do estágio, estavam posicionados de uma forma tradicional, em que as filas de carteiras estavam com um ou dois alunos, havendo três filas com quatro ou cinco mesas, estando as mesas viradas para o quadro. É de mencionar que em cima das mesas, cada aluno tem uma caixa, que contem material, nomeadamente, lápis de cor, marcadores, tesoura e cola para a realização de trabalhos de nível mais prático. Porém, a díade decidiu alterar as mesas para tentar criar um ambiente adequado à aprendizagem e trocou igualmente o lugar de alguns alunos tentando alterná-los de forma a que os que tinham mais dificuldades tivessem apoio de outros mais desenvolvidos. Como referem Teixeira e Reis (2012), uma criança que ajuda uma outra com dificuldades, intensifica a aprendizagem dos dois alunos.

O horário (cf. anexo 2B.II) que o 2ºC realiza todas as semanas, contempla o número de 25 horas semanais como está explanado no Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, relativamente às áreas disciplinares e não disciplinares. Todos os dias da semana, as aulas e as áreas disciplinares começam às 09:00 e terminam às 17:30. À segunda e à terça-feira, as crianças tem aulas das 09:00 até às 17:30. À quarta e sexta-feira, as aulas decorrem até às 15:00, enquanto que à quinta feira ocorre até às 16:00. De quarta a sexta feira, tem AEC, depois das aulas, sempre até às 17:30.

A turma na qual a formanda realizou o estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, como já referido anteriormente, é um grupo de 24 crianças do 2º C, mais precisamente, composta por um total de 16 crianças do género feminino e oito

crianças do género masculino. Todavia, atualmente tem 25 crianças dado ter recebido um aluno transferido.

No que refere às famílias (cf. anexo 2A.I), a maioria das crianças vivem em famílias nucleares, havendo poucas crianças que vivem em famílias monoparentais, em que os pais se encontram separados ou divorciados. As habilitações literárias (cf. anexo 2A.III) dos pais das crianças é muito heterogénea, diferenciando-se um pouco dos dados apresentados acerca da comunidade das escolas do agrupamento, em que 14% têm o primeiro ciclo, 34% tem o segundo ciclo, 22% tem o terceiro ciclo outros 18% dos pais têm o ensino secundário concluído. Apenas 6% são licenciados, e os restantes 6%, não há informação acerca. Relativamente às profissões que os pais desempenham (cf. anexo 2A.III), é muito variada, 50% dos pais trabalham no sector terciário e é de salientar que 30% dos progenitores está desempregado. Somente 12% trabalha no sector secundário. É de referir que estes dados foram recolhidos em fichas dos alunos presentes na escola, assim como em inquéritos.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nos dias de hoje, associa-se a uma multidimensionalidade ao saber profissional dos docentes

considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica, a dimensão experiencial e uma dimensão investigativa e reflexiva, indispensável à deliberação e ação em situação de forma fundamentada (Mesquita, 2015, p. 26).

Neste sentido, a definição de professor envolve um profissional que se preocupa com os seus alunos e com a prática pedagógica que fomenta na sala de aula, faz com que os alunos compreendam o conteúdo abordado em aula, que cria situações que possibilitem a resolução de problemas e que permitem aos alunos construir o seu conhecimento e aplicá-lo de forma clara e eficiente (Cunha, 2008). Neste sentido, um

professor tem necessidade de refletir acerca da sua prática para a transformar, respondendo aos desafios diários dos seus alunos e às exigências sociais da atualidade. Efetivamente, esta prática depende da capacidade do professor, das metodologias e recursos usados, tendo em conta o modo como os alunos reagem às mesmas e aos conteúdos lecionados. A Prática Pedagógica Supervisionada sustentou-se na metodologia de investigação-ação, dando ênfase ao professor reflexivo e investigador.

A metodologia de investigação-ação é, segundo Alarcão (2001), fundamental na formação inicial de professores tendo em vista o desenvolvimento de atitudes e de competências problematizadoras das práticas educativas. A importância da investigação-ação reverte, ainda, para o facto de que o professor não deve ser um mero executor do currículo, mas um decisor nos contextos reais, pelo que deve (re)construir o currículo com os seus pares e alunos, de acordo com o contexto e interesses da comunidade local, sem deixar de respeitar os princípios e objetivos emanados pelo Ministério da Educação e Ciência. Este espírito de pesquisa está associado ao melhoramento das práticas e, por conseguinte, à qualidade do ensino e das aprendizagens. Neste contexto, articula-se o professor reflexivo e crítico da sua prática que conduz a uma tomada de consciência sobre conceções e conhecimentos induzindo ao enriquecimento profissional e aprendizagem dos alunos. Assim, na sala de aula, o docente deve desenvolver uma prática que estimule a investigação-ação, visto que esta metodologia tem como desígnio melhorar as aprendizagens, assim como inovar educacionalmente, proporcionando progressos na prática em sala de aula (Moreira, 2000). Ao longo da prática pedagógica, a mestrande sentiu o desenvolvimento das etapas deste processo: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Ao longo deste processo, foi possível compreender como a realização das diferentes etapas possibilitam transformar as práticas, entendendo claramente o efeito que provocam, uma vez usadas regularmente como um ciclo contínuo para melhorar as práticas.

A etapa da observação corresponde a uma primeira intercessão pelo olhar e análise de situações para melhor compreender o contexto e segundo Estrela (1994, p. 29) é o primeiro estágio “de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”. De facto, o processo de observar permite ao professor obter dados para planificar mediante as dificuldades e interesses do grupo com os conteúdos a serem lecionados. No que refere à situação do observador, esta foi participada e intencional. No campo de observação, esta foi molar (com uma intencionalidade abrangente), molecular (realizada num determinado momento), verbal, gestual, individual e grupal. No processo de observação, esta foi sistemática, armada, direta e indireta. Uma observação sistemática salienta uma concordância entre processos e os resultados obtidos, enquanto que a armada situa-se numa preparação de um suporte no registo de dados. Uma observação direta está relacionada com a participação do investigador nas atividades do observado, não descurando do papel de observador. Foram recolhidos dados sobre os alunos com o auxílio de instrumentos como a grelha de observação em sala de aula (cf. anexo 2A.IV), realizada pela díade, que possibilita a captação de “comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Campenhoudt & Quivy, 2005, p. 195). Por sua vez, a observação indireta está narrada com a observação dos alunos sem participar na atividades (Dias, 2009). A observação indireta testemunha a procura de informação por parte do investigador ao sujeito pretendido (idem). Nesta linha de raciocínio, a formanda recorreu ao uso de instrumentos que a auxiliaram: iniciou com uma grelha de observação para se obter um conhecimento geral da turma e do contexto; a observação direta ajudou o par pedagógico na elaboração de uma entrevista (cf. anexo 2B.III), no sentido de elaborar questões pertinentes que apoiasse o conhecimento sobre os alunos. Observar permite obter conhecimentos acerca do contexto, do professor e do aluno em particular e turma em geral, assim como compreendê-los (Máximo-Esteves, 2008). A observação de documentos, possibilitou a compreensão de muitos outros dados relativos aos alunos. Os

documentos alusivos ao agrupamento, ajudam a compreender a organização que este sistema, assim como projetos e atividades programadas. Salienta-se que na ação se realizou uma observação participante, realizando um duplo papel na ação, isto é, o docente realiza esta vertente da observação, para conseguir avaliar o que implementou na sua ação (Estrela, 1994).

Ao longo do estágio, a mestranda observou que os alunos sentiam dificuldades ao nível da leitura e compreensão a português. Por sua vez, na área da matemática tinha dificuldades de resolução de problemas, a estudo do meio, dificuldades na compreensão e atuação com alguns materiais. Todavia, a turma revelou interesses pelas áreas das expressões, conto de histórias e o uso de tecnologias informáticas nas atividades fomentadas no estágio. A observação não é somente focada nos alunos, mas também se evidencia no contexto, nos recursos, no espaço da sala de aula. A mestranda analisou, pesquisou e refletiu acerca dos conteúdos e recursos a aplicar na ação. Assim, tentou conciliar os recursos criados por si com os presentes em sala de aula, aplicar estratégias que ajudassem os alunos a compreender os conteúdos, alcançando assim os objetivos previstos.

A observação também se tornou pertinente para a mestranda obter informações que sustentaram as estratégias e seleção de recursos visíveis nas planificações. Neste documento contemplou-se a avaliação que transmitiu informações relevantes sobre a prática pedagógica e aprendizagem dos alunos, pois incluía grelha de observação de atitudes e comportamentos (cf. anexo 2A.X; anexo 2B.VII) grelha de observação das aprendizagens dos alunos (cf. anexo 2A.XI; anexo 2B.VIII), de acordo com os descritores previstos para a aula. Assim, através destas a mestranda compreendia se os conteúdos precisavam de ser reforçados, se as estratégias foram adequadas e os recursos suficientes e eficientes.

A planificação foi construída tendo em conta diversos fatores, fatores estes que estão relacionados com os programas e as metas curriculares, com os alunos e com o próprio professor. Como corrobora Máximo-Esteves (2008), ao planificar, o docente já delinea um plano de ação, com flexibilidade, tendo como referência a observação

em sala de aula. A planificação é o documento onde se encontra registado o que se pretende ensinar, isto é, um conjunto de decisões para guiar a aprendizagem (Alonso, 2012). O ato de planificar tem a potencialidade de se analisar o que se pretende abordar em sala de aula, pensando de que forma se irá colocar em ação. Como refere Escudero (1982, citado por Zabalza, 1998), a planificação é a conversão de uma ideia de um plano de ação transferida para um projeto exequível de ser implementado. O processo de planificar é composto por várias fases, entre elas, avaliar as necessidades, escolher conteúdos e objetivos, selecionar estratégias e realizar um plano de avaliação. A planificação deve de ser redigida através dos interesses e necessidades dos alunos, respeitando o ritmo de cada aluno não descurando dos documentos reguladores. Relativamente ao uso de estratégias, estas têm que ser diversificadas usufruindo, por exemplo, da diferenciação pedagógica e das aprendizagens significativas para a construção de conhecimento. Um outro aspeto que está enquadrado na planificação é a questão da avaliação. No documento pode estar presente diversas modalidades de avaliação, sendo elas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A primeira modalidade, a avaliação diagnóstica, é usada com o intuito de averiguar se determinadas aprendizagens foram ou não adquiridas. Por norma, esta realiza-se no início de um ano letivo, podendo ser realizada quando se considera necessário, articulando com estratégias de diferenciação pedagógica e estratégias para colmatar dificuldades que possam estar presentes (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro). Por seu turno, a avaliação formativa está presente ao longo do ensino-aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1989). A mestranda comprovou que através de uma avaliação formativa é possível apurar as potencialidades e dificuldades das crianças nas áreas disciplinares e não disciplinares. Assim, é viável trabalhar conteúdos de forma mais ativa e se necessário, abordá-los novamente para que fiquem compreendidos de forma clara pelos alunos. Por fim, a avaliação sumativa permite conceber um juízo acerca das aprendizagens dos alunos através de uma classificação (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Salienta-se que a avaliação sumativa foi da responsabilidade do

orientador cooperante. A avaliação proporciona informações para evoluir o processo de trabalho e readaptar às disciplinas e seus objetivos (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho; Despacho Normativo n.º 13/2014 de 15 de setembro).

Um outro aspeto revelante no processo formativo da mestranda, e em específico nesta etapa, é a colaboração do par pedagógico na construção da planificação, no apoio durante o plano de ação, na pré-ação e reflexão sugerindo ideias e referindo opiniões relevantes para a construção das atividades, enriquecendo o plano de aula.

Para além da planificação e de outros documentos já referidos que ajudaram a recolher informações pertinentes, a mestranda planeava de forma integrada, articulando várias áreas curriculares, segundo uma temática e tendo em conta o contexto. Para tal, construía mapas conceituais (cf. anexo 2A.VII; anexo 2B.VI) que ajudavam a compreender o processo de aprendizagem: o que aprender, como aprender, com que recursos e como verificar, mas também ajudava a criação do plano ao longo dos três dias de intervenção, como se fosse um todo contínuo e envolvente do estágio. Como defendem Buchweitz e Moreira (1993), os mapas conceituais estabelecem relações entre os diversos conceitos, admitindo uma organização dos mesmos. Assim, ajudavam a estagiária a realizar uma articulação entre as diversas áreas unindo-as a partir de um tema que se prolongava pelas diferentes atividades planeadas para a semana de intervenção da formanda. Desta forma, a articulação curricular facilitava a aquisição global do conhecimento por parte do aluno através de conteúdos de várias áreas do saber (Morgado & Tomaz, 2010).

Na ação executa-se o plano de ação planificado anteriormente. De igual forma, a ação é observada pela razão de quando esta termina, regista-se as evidências observadas para que seja um apoio à avaliação e à reflexão (Latorre, 2007). A formanda verificou que a ação é uma etapa muito importante, porque acontece em tempo real. Desta forma, revelam-se que práticas e estratégias didáticas se enquadram na turma em questão (Zabalza, 1998). Vários fatores conduzem a ação para uma outra direção, por vezes são dúvidas dos alunos em determinado

conteúdo, por outras vezes, outro tipo de imprevistos que a formanda tem que alterar o que planificou. Neste sentido, se realiza uma reflexão na ação, que se altera o que se está a realizar no momento na ação, resultando na mudança da mesma (Alarcão, 1996a).

A avaliação segue-se à etapa da ação, que consiste na “avaliação do processo e do produto, com a devida instrumentalização e os testemunhos dos implicados, [que] será mais um momento de reflexão que determinará o que se vai seguir” (Sanches, 2005, p. 138). Rosales (1992) expõe que esta fase é usada com o intuito de perfectibilizar todo o processo didático, incidindo no mesmo. Na mesma linha de pensamento, a avaliação detém uma tendência contínua e sistemática, com carácter reflexivo da prática realizada no momento da ação, possibilitando detetar os aspetos que necessitam de ser melhorados, assim como os que resultam com os alunos para assim modificar e melhorar a próxima ação.

Alarcão (1996b) afirma que qualquer docente deve de ser reflexivo, ou pelo menos ser estimulado para tal tarefa. Assim, para se realizar um melhor ensino e promover uma aprendizagem eficiente e significativa aos alunos, é fundamental que a formanda reflita através dos dados obtidos na avaliação, assim como na ação, para entender o que pode melhorar no momento da ação. Assim, pode consequentemente usar os dados a favor de uma prática mais adequada aos alunos. O facto de um professor refletir sobre as suas práticas, dá a perspetiva de este querer melhorá-las, podendo entender o porquê de ensinar de determinada forma e levar o professor a aprender enquanto está a ensinar. Como refere Zeichner (1993), isto corresponde a um ensino reflexivo.

A reflexão é um ato que está presente ao longo do processo, quer de modo consciente ou inconsciente. O professor realiza um ciclo reflexivo, formado por um conjunto de etapas, sendo as mesmas o conhecimento da ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão da ação. Através do ciclo reflexivo, o professor numa primeira estância, pratica o que Schön (1987, citado por Alarcão, 1996a), designa de conhecimento na ação, ou seja, o conhecimento e o saber que o

profissional transmite através da prática, o conhecimento que mostra na ação. Este também é construído a partir de experiências vividas, que o ajuda a reagir a algum imprevisto na sala de aula. Refletir acerca da ação que está a decorrer pode resultar numa mudança da mesma, levando a uma reflexão da ação (idem). Esta, tal como o nome afirma, ocorre no momento da ação e pode encaminhar, por vezes, a alterações acerca do planificado. Esta reflexão pode estar relacionada com imprevistos, assim como mudanças estratégicas para ajudar na compreensão de um determinado conteúdo.

Na reflexão sobre a ação, o docente reflete acerca da ação, quando esta já decorreu com o intuito de a analisar (Oliveira & Serrazina, 2002). No entanto, a reflexão sobre a reflexão na ação decorre quando o profissional tenta progredir no seu conhecimento e o ajuda a evoluir, descobrindo soluções para os problemas encontrados, melhorando e progredindo a ação do docente (Alarcão, 1996a). Um profissional ao refletir acerca da sua ação e ao partilhar as suas dúvidas, experiências e saberes com os colegas a partir de observações, provoca diálogos reflexivos que podem conduzir a consequência positivas nas suas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). No caso concreto da mestranda, refletir com o par pedagógico, com o orientador cooperante e supervisor institucional permitiu-lhe uma visão mais abrangente da sua prática educativa pelo que contribuiu para a construção de novos conhecimentos e do seu perfil profissional docente.

A realização de alguns documentos ajudavam igualmente a refletir sobre aspetos da prática. A escrita de narrativas permite ao professor, quer em formação inicial ou contínua, melhorar as suas formas de pensar, intensificando as suas formas de refletir e de criticar acerca do desempenho profissional (Reis, 2008). Por conseguinte, pode levar a um desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Ao longo desta prática pedagógica, a mestranda elaborou a narrativa individual (cf. anexo 2A.VIII) que lhe permitiu uma reflexão imediata da sua prática, num determinado tempo de estágio favorável à transformação e desenvolvimento profissional. Esta narrativa consistiu numa análise reflexiva da sua prática, no caso da formanda acerca da

importância da leitura. Também realizou uma narrativa colaborativa (cf. anexo 2A.IX), pelo que o par pedagógico e o professor cooperante decidiram refletir sobre os recursos utilizados nas práticas pedagógicas. O guião de pré-observação (cf. anexo 2A.V; anexo 2B.IV), realizado individualmente, promovia a construção de saberes, ao estimular a reflexão prévia sobre estratégias, objetivos delineados, assim como as intenções pensadas para a atividade em questão (Moreira & Vieira, 2011). Neste guião era descrito as evidências do surgimento da atividade que se iria desenvolver. Um outro campo estava relacionado com a previsão de dificuldades que se pudessem apresentar durante a ação. Neste ponto era possível refletir acerca da ação que iria decorrer permitindo que os erros se tornassem mais pequenos. Por último também se tinha que descrever o que era relevante ser observado na ação, focando aspeto que a formanda reconhecesse essencial.

Em modos de conclusão, acreditamos que a ação reflexiva é fundamental para a prática quando se tem em vista a qualidade da educação num mundo em constante mutação. Segundo Dewey (1933, citado por Zeichner, 1993, p. 18), tem que ser “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidados daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das competências a que conduz”. Os dados que se captam a partir dessa observação conduz o profissional a construir ideias, ou seja, analisar os dados estimulando a reflexão, que resulta numa procura por respostas para dar sentido ao pensamento e assim obter uma conclusão. Neste contexto, a investigação-ação é uma metodologia que favorece a prática do docente pela razão de favorecer o diálogo, excluir a solidão e dar espaço à partilha e colaboração e mais importante, ativa a consciência crítica no professor (Coutinho et al., 2009). A prática de um ensino reflexivo, processo intercalar com a investigação-ação, potencia a criação de reflexões críticas das práticas concretizadas com o intuito de desenvolver e evoluir na ação.

CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O professor “(...) possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção” (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358).

O presente capítulo aprecia critica e refletidamente a prática educativa da mestrada realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo além disso, evidencia a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e de investigação de modo a responder aos desafios emergentes da prática em contexto, constituindo um momento ímpar no desenvolvimento profissional e pessoal da futura professora.

O estágio realizado na turma de 2º ano proporcionou experiências que irão aportar na formação da mestranda como pontos de conexão importantes na construção da profissionalidade docente. Num momento de mudança a questão da construção da identidade docente torna-se importante, nomeadamente porque se trata de um profissional responsável pela formação de futuros cidadãos. Como refere Formosinho (2009), a ação docente está interligada com o contexto de ensino. O facto de a formanda ter estagiado três dias por semana proporcionou-lhe um desenvolvimento capaz de decidir com consciência, enquanto profissional, face à realidade de uma sala de aula, mesmo sabendo que a sua pessoa interfere no modo como atua e se comporta. O professor desenvolve-se profissionalmente, não descurando a pessoa que é e, como refere Nias (1989, citado por Nóvoa, 2000, p. 9), “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

A mestranda, durante a prática pedagógica, desenvolveu o seu perfil profissional, e adquiriu autoconfiança face a momentos emergentes da ação. Relewa o momento da planificação como essencial na gestão e controlo de todo o processo, sendo que permitiu organizar conteúdos curriculares, orientar estratégias de ação e recursos selecionados, contemplar o tempo de atuação e tipo de avaliação. Deste modo, a mestranda sentiu-se mais alentada na intervenção pedagógica e mais preparada para situações de indisciplina e de desmotivação. Reforça-se a atenção a casos com necessidades de diferenciação pedagógica a fim de permitir, a alguns alunos, atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos. Estamos conscientes desta especificidade na turma para garantir a igualdade de oportunidade, como refere a LBSE (2005), adotando métodos de ensino adequados aos ritmos e saberes de cada um, ampliando as suas possibilidades de sucesso educativo. A prática de uma pré-reflexão, e reflexão durante e após a ação, favoreceu o desenvolvimento profissional da mestranda.

Ao longo do estágio, houve uma conjugação de alguns métodos pedagógicos como o construtivismo e o behaviorismo. O construtivismo, segundo Arends (2012) é uma perspetiva de ensino e aprendizagem aonde o professor tenta providenciar aprendizagens e experiências de cariz significativo, enquanto que o aluno constrói conhecimento através das experiências, assim como a interação e colaboração com os colegas. O uso de este tipo de estratégias proporciona uma aprendizagem mais produtiva, em que no estágio se comprovou com as crianças, em que as mesmas tinham mais facilidade na aprendizagem dos conteúdos e verificou-se nos resultados. Por sua vez, o behaviorismo consistiu no uso de reforços que está relacionado com o comportamento demonstrado pelas crianças, quer seja adequado ou não (Saracho & Spodek, 1998). Durante o estágio isto demonstrou-se através de estímulos para demonstrar um comportamento adequado nas atividades.

Todo este processo sustentou-se numa metodologia de investigação-ação que envolveu diferentes etapas que permitiram concretizar atos educativos exigindo a mobilização teórica e impulsionando a investigação para a resolução de problemas e

progresso da prática: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (como referido no capítulo II). Neste contexto, a mestranda compreende que a importância do estágio integrado na formação inicial, aliás como refere o Dec. Lei n.º 43/ 2007 de 22 de Fevereiro, não só na mobilização de conhecimentos, mas também na construção do conhecimento experimental, sensorial e específico da realidades concretas durante o processo percetivo.

Assim, num momento de observação, verificou-se inicialmente que os alunos demonstravam dificuldades a português, pelo que abria a possibilidade de uma intervenção mais profunda por parte do par pedagógico quer ao nível do alunos quer da escola. Assim, em colaboração com a Associação de Pais da escola, inaugurou-se uma biblioteca na escola para motivar a leitura e a vontade pelos livros. A formanda, juntamente com as colegas que estavam a realizar prática pedagógica na escola cooperaram na decoração da biblioteca e catalogação dos livros. No que concerne à decoração, as formandas criaram lápis para colocar nas paredes, assim como realizaram trabalhos de expressão plástica com os alunos para que os mesmos participassem na decoração da biblioteca. Assim, a turma do 2º ano pintou, em grupos, algumas personagens conhecidas dos livros infantis, como a Capuchino Vermelho. Acerca da catalogação, as formandas catalogaram os livros presentes na biblioteca por cores, em seis categorias, organizando os mesmos na biblioteca. De igual forma, realizou-se uma planta da biblioteca para apresentar informação útil desta.

No que diz respeito ao ato de planificar, a mestranda tinha em consideração os resultados da grelha de observação e de outras informações recolhidas de modo a tornar as aprendizagens significativas, sem esquecer de envolver nas estratégias os conhecimentos vividos e interiorizados pelos alunos ao longo da sua vida (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980). A planificação (cf. anexo 2A.VI; anexo 2B.V) integrava as estratégias, formas de intervir, os recursos a serem usados, tendo sempre em atenção a diversificação e tipo de recursos (suporte físico ou digital) assim como o tempo a ser estipulado para a atividade em questão e avaliação da mesma.

O momento da ação permite dar vida ao imaginado, ganha forma e espaço e se esclarece acerca das estratégias, se as mesmas resultam com o público-alvo ou se é preciso reajustá-las. Na prática pedagógica, a formanda, ao conhecer melhor os seus alunos, entendeu qual o melhor caminho para abordar os conteúdos e o que era preciso implementar para que as mesmas corressesem como esperado e que os alunos conseguissem alcançar os objetivos. Em fase de implementação das atividades na prática pedagógica, compreende-se a flexibilidade que uma planificação possui (Zabalza, 1998), pois a planificação nem sempre decorre na ação como se arquiteta, recorrendo-se a uma mudança de posição ou estratégia para se alcançar os resultados esperados. Muitos são os aspetos, como dificuldades na compreensão de um conteúdo, que podem condicionar a mudança de planos. Por fim, a reflexão é um momento que ajuda a refletir sobre os aspetos a alterar e outros a manter pelos efeitos que revela de acordo com os objetivos do plano de aula.

A turma de 2º ano revelou-se um pouco indisciplinada, transgredindo, por vezes, as regras de sala de aula tão importantes para o bom desempenho dos alunos (Saracho & Spodek, 1998). Neste contexto, nas primeiras semanas, antes de iniciar a atividade, a formanda lembrava as regras com a intenção de reavivá-las e esperando que as cumprissem. Todavia, verificou-se que embora os alunos as conhecessem não as aplicavam face aos problemas, pelo que exigiu do par pedagógico uma intervenção mais precisa para gerir estas situações. Assim, destacaram-se a técnica de bater três palmas quando houvesse barulho e os alunos, em seguida, tinham que bater igualmente 3 palmas e dizer “chiu!”, em voz baixa. Porém, por aconselhamento da supervisora institucional, por não considerar correto tentar extinguir barulho com mais barulho, a díade refletiu e considerou reconstruir a referida estratégia. Neste sentido, decidiu virar um cartaz, quando houvesse barulho na sala de aula, em que no mesmo estaria descrito “Vamos todos baixar a cabeça” (cf. anexo 2B.IX.I). Deste modo, todos os alunos tinham que baixar a cabeça e permanecer assim alguns segundos, resultando numa calma por parte das crianças e o barulho era consumido pelo silêncio. Os alunos podiam levantar a cabeça quando a

formanda virasse novamente o cartaz que tinha uma foto de turma. A formanda reparou que com esta última estratégia despendia mais tempo até ficarem silenciosos, pois o facto de ser apenas algo visual permitia que os mais distraídos não reparassem no cartaz. O método das palmas tornou-se mais eficaz pela razão de ser algo auditivo. Mas o método de cartaz colocava os alunos em total silêncio e permitia, ainda, os que estivessem mais agitados se acalmassem.

A mestranda realça o uso do jogo e da música como estratégia inicial para concentração para a atividade, permitindo que se acalmassem e subsequentemente prestassem atenção às aulas. Também se adotou a estratégia de recompensa, sendo que podiam cantar uma canção ao gosto com o apoio da música original. Esta prática, segundo Skinner (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), é um reforço positivo, que recorre através de um comportamento pretendido. No final da semana, as crianças costumavam receber uma recompensa (cf. anexo 2B.X) pelo bom comportamento, o aluno que não se comportasse adequadamente não a recebia.

Os alunos tinham dificuldades em praticar as regras na sala de aula, provocando na formanda algumas dificuldades para conseguir controlá-los na sala de aula. As crianças distraíam-se com facilidade gerando algum obstáculo à atividade programada. Note-se, porém, que a mudança do tom de voz tinha impacto na reação da turma à chamada de atenção. Relativamente a este aspeto a mestranda teve algumas dificuldades em permanecer o tom de voz adequado, embora se tenha verificado melhorias ao longo do estágio.

A gestão do tempo foi uma das dificuldades sentidas no início do estágio. No entanto, esta condição começou a alterar, com a prática, visto que a mestranda concretizava o que estava estipulado na planificação. Cresceu uma maior concentração com o tempo e uma maior preocupação em planificar tendo em conta o ritmo dos alunos.

Ao longo do período de estágio, e em termos curriculares, o domínio da leitura, na área do português, demonstrou uma evolução significativa, talvez pelo facto de eles terem dificuldades e se ter utilizado estratégias do seu interesse. Assim, no início da

Prática Pedagógica foi implementado na sala de aula o projeto “Conta-me uma História” (cf. anexo 2A.XII; 2B.IX.IV). Esta consistia nas crianças conhecerem histórias de diversos autores em que a atividade iniciava com a exploração do livro, leitura do mesmo e havia uma conversa com os alunos para ajudar na compreensão da história. Após a introdução da história aos alunos, teriam a oportunidade de ler um excerto da história. Quando terminada a leitura de todos, cada um avaliaria a sua prestação. No *placard* da sala de aula foi colocado um cartaz com o objetivo de registrar as leituras dos alunos. Ao lado desse cartaz colocava-se toda a informação relativa aos livros trabalhados, sendo esta preenchida pelos alunos, durante a apresentação do livro. Estes também anotavam no caderno e, posteriormente, escrita no computador para afixar o no *placard*, depois de impressa. No momento da leitura, os alunos iriam ler a história apresentada pela formanda, lendo cada um, uma pequena parte da história. Todos os alunos liam a parte que lhes competia e no final da leitura procedia-se à auto e heteroavaliação. A autoavaliação era estimulada pelo facto de os alunos se confrontarem com o desempenho realizado, promovendo a autonomia (Nova, 1997), e o aluno começa a conhecer-se melhor (Alaiz, Campos, Conceição, Lemos & Neves, 1992). A formanda registava no cartaz a avaliação do aluno em questão após conversa com o mesmo. Durante todo o desenvolvimento deste plano, foi possível verificar que as crianças eram muito sinceras e justas acerca da sua autoavaliação e heteroavaliação, contudo se não houvesse congruência na nota, os alunos eram levados a refletir para tomar consciência dos seus erros e melhorá-los. A heteroavaliação é um meio de colocar os alunos mais próximos das suas aprendizagens, ajudando-os a compreender os que lhes é requerido (Brown, Race & Smith, 2000). Nesta heteroavaliação foi possível presenciar que os alunos eram imparciais na classificação que davam ao colega. Havia raros casos em que crianças registavam a avaliação a determinados colegas antes de os mesmos realizarem a sua leitura. Numa situação em concreto, uma criança estava distraído e a avaliar os colegas antes e injustamente e a formanda removeu-lhe o papel. Isto resultou numa

punição negativa, em que há a remoção de algo pela razão de o aluno apresentar um comportamento não desejado (Saracho & Spodek, 1998).

Várias ideias foram postas em prática para que os alunos com dificuldades demonstradas conseguissem melhorar a sua leitura. A primeira intervenção previa a leitura pelos alunos em casa. Neste sentido, as crianças levavam a parte que lhes competia para casa com o intuito de a praticarem. Verificou-se que havia esforço na preparação da leitura, sendo que algumas crianças conseguiam ler com clareza, embora outras encontravam entraves em palavras mais complexas do excerto, pelo que pediam ajuda na escola, não resultando o envio para casa. Assim, decidiu-se desenvolver outras estratégias em sala de aula ajudando os que revelavam mais dificuldades de leitura e de compreensão. Constatou-se um renovar do interesse e da motivação nomeadamente dos alunos que tinham mais dificuldades, que começaram a ler também durante o intervalo da manhã. Cada um no seu ritmo, degrau a degrau, conseguiu evoluir. Além disso, proporcionou-se momentos de interajuda, os alunos que liam sem dificuldades ajudavam os alunos que tinham dificuldades a ler e isso possibilitou uma aprendizagem colaborativa em que dois (ou mais alunos) trabalhavam para atingir o mesmo objetivo (Arends, 2012): conseguirem ler bem. Este facto revelou-se positivo nos resultados também em áreas curriculares distintas do português. Neste sentido houve uma promoção “de uma relação íntima do aluno-leitor com os livros e objectos de leitura: a forma pessoal e libertadora de se viver a leitura” (Amor, 1993, p. 92). Destaca-se o facto de que em momentos de leitura de questões ou desafios matemáticos os alunos com dificuldades começaram a participar mais, porque aprenderam a ler e a compreender o que liam.

O gosto pela leitura foi também influenciado pela criação de uma biblioteca na sala de aula que permitiu aos alunos terem acesso a livros e a momentos de leitura fora da área curricular de português. Os alunos podiam levar os livros para casa e depois preencher uma ficha de leitura com os dados do livro e a realização de um desenho, que quando terminasse a leitura poderiam trazer o livro para a sala de aula, mostrando aos colegas o desenho realizado. Também possibilitou a requisição fácil

de livros para casa estimulando esta relação mais próxima com a família. Neste sentido, é possível estimular a participação dos pais nos estudos dos seus filhos, trazendo benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças (Villas-Boas, 2001).

A formanda teve a preocupação em diversificar recursos de modo a animar a motivação, os interesses dos alunos e, ainda, apoiar o ensino de conteúdos educativos. Assim, quer os materiais físicos (cf. anexo 2B.IX.II), quer os materiais visual e/ou audiovisual (cf. anexo 2B.IX.III) foram fundamentais para aumentar o desempenho na sala de aula. Os recursos foram usufruídos nos mais diversos momentos das atividades desenroladas e auxiliaram a mestranda nas suas práticas melhorando desempenhos. Alguns recursos estimulavam a manipulação por parte dos alunos, sendo que estes tinham de compreender os conteúdos curriculares para manipulá-los. Assim, exerciam uma ação motivadora melhorando a concentração dos alunos.

O uso de recursos para diversos fins tem, como declara Borràs (2001), o objetivo de apoiar a ação, assim como apoio na aprendizagem. A formanda, sempre que fosse preciso, investia em recursos que apoiassem os conteúdos a serem ensinados na sala de aula, porque desde o início observou que era uma vertente que resultava com os alunos. Este investimento quase sempre compensou e quanto mais confiança obtinha à frente da turma e mais prática na ação obtinha, o uso dos recursos era mais consistente e era possível ver nos resultados obtidos em sala de aula.

Em atividades como “Os números divertidos com os 5 amigos” (cf. anexo 2B.V.V), os recursos proporcionaram interesse na realização das atividades, motivando-as para a tarefa. Assim, os alunos tinham a oportunidade de lançarem um dado para escolherem um desafio para a turma resolver, sendo que cada aluno tinha o direito de o lançar desde que conseguisse realizar o desafio corretamente. Note-se, porém, que os alunos com dificuldades eram apoiados na tarefa (adotando outras estratégias que estimulassem a compreensão do aluno) de modo a sentirem-se incluídos nos desafios. É de referir que a atividade tinha o intuito de consolidar a

subtração através de desafios matemáticos. Os recursos usados foram um dado e seis sacos (cf. anexo 2A.XII), pela razão de serem singulares na matemática e de os alunos gostarem de ver recursos diferentes em sala de aula, sendo que os mesmos normalmente resultarem bem e em sala de aula. Cada saco correspondia a um animal da história abordada em português. Dentro de cada saco tinha vários papéis cada um com um desafio matemático. No que concerne a estratégias matemáticas, este consentiu em ajudas na disposição vertical, pela razão de que os alunos pelo modelo comum tinham muitas dúvidas e era confuso para eles. Assim, na disposição vertical colocava-se, por exemplo, uma seta de baixo para os ajudarem a não confundir com a adição. As estratégias adotadas motivou não só os alunos que já estavam familiarizados com o conteúdo, mas os que tinham dificuldades. Verificou-se que aplicação destas regras resultou numa maior concentração e vontade de compreender o conteúdo em questão e de aplicar o que aprenderam de forma correta. Neste sentido, houve progressos na aprendizagem por parte dos alunos, acima do esperado. A diferenciação pedagógica permitiu que os alunos com dificuldades conseguissem alcançar as etapas estabelecidas com o apoio necessário, com estratégias que os ajudassem a compreender o conteúdo e assim crescia a motivação. Przesmychi (2000), defende que a diferenciação pedagógica provoca um ambiente aonde as aprendizagens são identificadas de modo a que os alunos consigam aprender através dos seus percursos de apreensão de saberes.

No desenvolvimento de várias atividades, usou-se de igual forma recursos informáticos potenciando os existentes na sala de aula. Segundo Flores, Escola e Peres (2011) as novas tecnologias impulsionam novos modos de ensinar e de aprender e têm encetado novas formas de disseminação e de democratização da aprendizagem. Neste sentido, usaram-se diferentes recursos tecnológicos que possibilitam embelezar as aulas, o acesso fácil à informação, o uso de diferentes softwares que motivaram os alunos e melhoraram o empenho na sala de aula e em casa. Verificou-se que o computador e o quadro interativo aproximaram as crianças das novas tecnologias e foram um apoio constante às aulas da mestrandia. Além da

observação e debate sobre temas sustentados em vídeos e truques de magias, destacaram-se vários programas úteis à aprendizagem, à interação com os outros, à produção de conhecimentos e à motivação como o *Paint*, o *Scratch* e até avatares criados em programa simples e de fácil utilização.

O *Paint* foi usado de modo transversal, permitindo a articulação curricular, como por exemplo, na história dos três porquinhos promovendo a compreensão da tabuada, através de um uso de esquemas. O esquema elaborado tinha um número de conjuntos, que seriam as casas dos porquinhos, e em cada casa, tinha três porquinhos. Na soma de todos os elementos de todos os conjuntos obtinha-se o número de todos os porquinhos, ou seja, o resultado da operação de multiplicação. O uso deste simples programa teve um grande impacto no ensino da tabuada porque ajudou os alunos a entendê-la de uma forma mais viva. Na implementação desta estratégia, a formanda receou que a mesma pudesse confundir os alunos, mas o facto de ter sido suportado em imagem, ajudou os alunos a entenderem a mensagem de forma clara. O programa *Scratch* (cf. anexo 2B.IX.III) foi usado com o propósito de motivar, para suscitar curiosidade. Este programa consiste na criação de histórias, jogos e animações interativas. O *Scratch* é de fácil utilização e promove um ambiente de programação que motiva o aluno, fomentando a comunicação e a cooperação dos alunos, assim como desenvolve o conhecimento matemático e o pensamento lógico e as capacidades metacognitivas e reflexivas (Calder, 2010). A intenção inicial da formanda era o programa ser usado pelos alunos, ensinando-lhes algumas técnicas e criarem alguma animação, mas a impossibilidade de obter o programa nos computadores da escola, resultou apenas no uso do programa por parte da formanda. As falas das personagens usadas neste software, apareciam em linguagem escrita. Assim, os alunos tinham que as ler, aumentando a concentração. Esta estratégia foi usada como apoio para definir caminhos e de facto esta resultou bem na turma, cultivando a atenção, assim como a realização dos exercícios porque eles tinham a chance de determinar o rumo, caso realizassem com sucesso o pedido. A atividade “Na terra do Pai Natal” (cf. anexo 2B.V.VI; anexo 2B.IX.III), tinha o intuito

de os alunos lerem as mensagens e para o conseguirem, tinham que permanecer em silêncio. De facto, a implementação deste software colocava a turma em silêncio e concentrada porque a criação de ambientes com o apoio das TIC, o currículo se centra mais no aluno (Moreira, 2002).

No que concerne aos avatares realizaram-se variadas atividades entre elas “Na terra do Pai Natal” (cf. anexo 2B.V.VI; anexo 2B.IX.III) e “Vamos conhecer a bruxa Mimi” (cf. anexo 2B.V.III; anexo 2B.IX.III). Os avatares permitiram o desenvolvimento de atividades alegres que envolveram os alunos na tarefa com satisfação. Devido à limitação de palavras na gravação de voz, a formanda verificou que este programa não respondia aos seus objetivos, pelo que após uma investigação na área descobriu outro *software* (Crazytalk7) (cf. anexo 2A.XIII; anexo 2B.IX.III), mais aberto em termos de limitação de palavras e de criação de avatar, permitindo mesmo a inclusão de uma imagem por nós selecionada e transformá-la em vídeo. O uso deste tipo de vídeos instigou a curiosidade e captou-lhes a atenção, pelo que melhorou o desempenho dos alunos, além disso permitiu articular áreas curriculares e uma gestão de pedagogia diferenciada como refere Flores, Eça, Rodrigues & Quintas (2015).

Também o quadro interativo foi usado com a intencionalidade de completar e de corrigir fichas, permitindo a correção coletiva, muito eficaz para os objetivos da aula, estimulando também a autocorreção e a responsabilização individual do trabalho. Continuando a referir o uso do quadro interativo, no início do estágio, o programa *Interwrite* era o software suportado no quadro. Posteriormente, a estagiária tomou conhecimento de um outro software usado em determinados quadros interativos. O *Smart Board*, permitia realizar diversas funções, ao ponto de se poder concretizar jogos e até fichas com truques de ilusões (cf. anexo 2B.V.III; anexo 2B.IX.III). O facto de se usufruir estas ferramentas em sala de aula é uma mais-valia para a aprendizagem, quebrando rotinas e estimulando emoções, e como refere Flores, Peres e Escola (2009, p. 5771)

transmite a magia do grande ecrã e a envolvência do cinema para a sala de aula, transportando o aluno para acção/aprendizagem, promove aulas dinâmicas que

aumentam a participação pelo prazer de ver, ouvir e sentir novas realidades. Além disso, permite que o professor ensine a aprender, pois face a uma questão do aluno ou da turma, aquele já não tem de a responder, mas pode aceder à internet e ensinar o aluno a responder à sua própria questão. O professor deixa de ser o centro da aprendizagem, o motor da aprendizagem e passa a ser o orientador, o mediador, o criador de ambientes.

Revela-se a atividade “O que aconteceu durante a noite?” (cf. anexo 2B.V.V; anexo 2B.IX.III) cujo software *Smart Board* utilizado permitiu criar uns truques e ilusões, causando algum espanto nos alunos que se entusiasmavam com este tipo de magia.

O apoio de recursos variados possibilitou, efetivamente, o enriquecimento de atividades e de estratégias, promovendo aprendizagens mais significativas. Ausubel (s.a., citado por Solé, 2004) é de opinião que é fundamental o desenvolvimento desse tipo de aprendizagens, em que os alunos interagem o novo conhecimento com conhecimentos já adquiridos, com o propósito de aprofundar e também de aclarar os conteúdos em questão. A atividade “Que tempo faz na Lapónia?” (cf. anexo 2B.V.VI; anexo 2B.IX.III) é um exemplo que exigia a articulação de conhecimentos adquiridos relativamente a questões de meteorologia, com a criação de novos conhecimentos com a ajuda de um avatar, o meteorologista Jorge, que durante a atividade esclarecia alguns conceitos relacionados com o tema e envolvia os alunos na temática, pelo que verificou-se uma maior participação por parte dos alunos, mais entusiasmo e satisfação, aumento do interesse dos alunos provocando alguns momentos de silêncio enquanto ouviam e observavam. Com a realização destas atividades possibilitou-se uma interação entre temáticas que ajudaram a dar sentido à aprendizagem.

Na planificação, a fim de contemplar todos os alunos da turma, a mestranda teve em consideração a questão da diferenciação pedagógica. Segundo Niza (2000, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002), todos os alunos têm direito a uma pedagogia diferenciada, pois, como refere Cadima (1997), permite criar situações de partilha sobre o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe. Neste sentido, as crianças com mais dificuldades sentiram-se integradas no processo de ensino e aprendizagem

e conseguiram alcançar as suas etapas individuais, ao seu ritmo e interesse. Nas diversas atividades, recorreu-se ao elogio como estímulo ao bem estar e promoção da autoconfiança, através de feedbacks construtivistas, assim como o uso de estratégias diferentes para determinadas crianças para que elas compreendem e conseguissem alcançar as etapas estipuladas. Numa atividade intitulada “Será toda a comida saudável?” (cf. anexo 2B.V.III), a formanda criou uma ficha adaptada aos alunos com mais dificuldades para que estes pudessem participar da mesma forma, tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem. Na sala de aula promovia-se um ambiente que estimulasse a aprendizagem como a criação de estratégias variadas, uma mais visuais, como o caso das experiências, outras mais musicais, como o caso do ensino de músicas. Neste tipo de experiências, os alunos aderem com entusiasmo, onde se é possível ver o interesse, assim como a vontade de participar, alcançando resultados muito positivos. Por esta razão, a “diversidade de actividades poderá dar oportunidade a todos de utilizarem as vias para si mais sensíveis” (Sanchez, 2001, p. 72). Logo estimula um clima para a partilha de saberes e não a competitividade. Nas atividades de leitura, os alunos com mais capacidades ajudavam os alunos com maiores dificuldades, promovendo uma aprendizagem colaborativa. Neste sentido, todos melhoraram na leitura. Note-se que as aulas de português foram reforçadas maioritariamente com a leitura e a escrita. Esta área curricular era articulada, sempre que possível com as novas tecnologias, assim como com outros recursos para estimular a leitura dos mesmos.

A leitura, como já referida anteriormente neste capítulo, estava ligada ao projeto “Conta-me uma História”, sendo que se apresentava um livro aos alunos e estes realizavam a leitura que lhes competia e realizava-se o registo das prestações das leituras realizadas pelos alunos. Normalmente, havia a rotina relacionada com as fases da leitura, sendo elas a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Estas fases são importantes para se desenvolverem e organizarem conhecimentos, realizando ao mesmo tempo uma promoção da leitura cultivando nas crianças o gosto para querer ler (Reis, 2009). No momento de pré-leitura, exploravam-se os dados paratextuais.

Estes eram registados no caderno e igualmente no computador. A razão de se preencher no computador relacionava-se com o facto de se criar uma cópia para se colocar no *placard*. Na ocasião do registo dos dados do livro havia sempre grande interesse em dizer a resposta dos vários parâmetros e um maior interesse em ir escrever no computador as informações do livro. É de salientar que as crianças pela razão de demorarem algum tempo a copiarem os dados para o caderno e começaram a escrever numa folha de registo impressa, somente preenchendo os dados em falta. Por parte dos alunos havia sempre uma grande curiosidade em ouvir a leitura da história realizada pela professora estagiária, em que na mesma notava-se silêncio e concentração. Talvez isso acontecesse porque usavam-se estratégias diferentes desde a tradicional leitura do livro, como aconteceu com a atividade “Os livros que o Henrique devora” (cf. anexo 2B.V.IV), a uma dramatização com fantoches na atividade “O que aconteceu durante a noite?” (cf. anexo 2B.V.VI; anexo 2B.IX.II). No momento da leitura realizado pelas crianças, tentou-se criar um ambiente em que pudesse suscitar vontade de ler. Assim, em vez de os alunos receberem o texto de forma vulgar, usavam-se estratégias como os alunos receberem uma carta na caixa do correio em que na mesma estaria o que deveriam ler. Isto permitiu criar algo diferente, criar expectativas positivas, centrando a prática pedagógica na ação, possibilitando a participação de todos nas atividades (Cadima, 1997).

Com o intuito de proporcionar formas originais de ler histórias, na atividade “As estações da leitura” (cf. anexo 2B.V.VII; anexo 2B.IX.II), a formanda criou quatro árvores, sem folhas. Como era de esperar por parte das crianças, aquelas geraram curiosidade e as crianças tentaram descobrir o que iria acontecer. As folhas das árvores representam as páginas do livro. Após os alunos terem realizado a sua leitura, porque cada um teve direito a uma folha para ler uma parte da história, passou-se ao momento de colocar as folhas nas respetivas árvores (cf. anexo 2B.IX.II). Como a própria história estava dividida por estações do ano, as folhas também aludiam às mesmas, sendo que os alunos ao colocarem as folhas nas árvores, representavam o todo da história evidenciando as estações do ano.

A área da matemática também envolveu diferentes estratégias e recursos que ajudavam a motivar os alunos. A maioria dos recursos eram apelativos e ajudavam as crianças a concentrarem-se nas tarefas e a realizarem-nas com satisfação. Assim, a atividade “Vamos conhecer a quinta!” (cf. anexo 2B.V.II; anexo 2B.IX.II) teve como intuito a resolução de desafios matemáticos relacionados com a história “O Nabo Gigante”. Neste contexto, a mestranda criou um nabo semelhante ao ilustrado na história e dentro do mesmo encontravam-se os desafios matemáticos. A formanda reparou que o nabo ajudava a manter o silêncio na sala de aula. Todas as crianças tinham a possibilidade de realizar, com sucesso, os desafios propostos, aquando a resolução dos problemas, sendo que os alunos que tinham dificuldades eram ajudados pela formanda, tirando eventuais dúvidas que pudessem surgir. A escolha dos problemas a serem resolvidos pelos alunos, não estava pré-definida, resultando num mistério por resolver. Os problemas poderiam ser descobertos através de instrumentos, como recursos que estariam interligados a outras áreas, como às histórias abordadas na aula de português ou a personagens ligadas a épocas relacionadas com o calendário como o Natal. Para tornar os desafios mais interessantes, os papéis não continham somente o problema a ser resolvido, mas outras mensagens, como “Escolhe um amigo para retirar um papel”, para tornar a atividade não tão previsível. O uso de experiências singulares possibilita os alunos desenvolverem habilidades no âmbito matemático, podendo tirar partido da Matemática na vida escolar como no quotidiano (Boavida, 2008).

Outra forma de abordar a matemática foi encontrar sustento nas histórias tradicionais. Assim, para abordar a tabuada do três, na atividade “Os triplos dos 3 porquinhos” (cf. anexo 2B.V.VII), usou-se a conhecida história dos três porquinhos. Parecendo invulgar, a história serviu de mote para tentar entender a estrutura da tabuada. Como defende Rodríguez (2009), o uso da literatura resulta na apresentação de uma matemática viva, que não aparece descontextualizada e são importantes para se conseguir resolver situações problemáticas. Ao longo da história “Os três porquinhos”, verificou-se uma atenção singular por parte dos alunos,

demonstrando gosto e satisfação em ouvir uma história contada digitalmente e poderem participar na interação da mesma, ajudavam a história a concretizar-se.

Após a compreensão da história estar concluída, procedeu-se à construção e compreensão da tabuada. Foi possível observar que os alunos compreenderam as premissas, pela razão de terem um apoio visual, através do uso do programa *Paint*, como já referido anteriormente neste capítulo. Também a técnica do desenho para explicar o desafio matemático ajudou os alunos a criarem momentos de raciocínio e de cálculo e a sentirem desejo em participar. Isto culminou numa escrita da tabuada do três que não se esperava que acontecesse. O planificado era os alunos escreverem até ao dez, mas o facto de realizarem o raciocínio corretamente e de compreenderem como funcionava a tabuada motivou-os, resultando na escrita da tabuada até ao 20. Após terem compreendido a tabuada e terem realizado a mesma até ao 20, as crianças realizaram uma ficha para ajudar a sistematizar o conteúdo abordado. Esta (cf. anexo 2B.X), de carácter mais artístico, proporcionava igualmente o raciocínio, sendo que as crianças tinham que, através de um código de pintura, ligar a operação ao resultado. A formanda é de opinião que a ficha poderia ser realizada com outro tema, neste caso em particular, mais diretamente relacionado com a história abordada para apresentar a tabuada do três. Assim estaria ainda mais interligado com o tema em questão. Houve crianças que tiveram dúvidas e por essa razão a estagiária esteve sempre atenta ajudando na compreensão, para tornar o raciocínio mais claro, quando necessário. A tabuada foi um conteúdo curricular que a mestranda pensou que pudesse ser difícil tratar com a turma, porém as estratégias simplificaram e entusiasmaram os alunos. Assim, no ensino da matemática, o docente precisa de estar acessível à experimentação e à inovação (Ponte & Serrazina, 2000). Nos dias de hoje, muitas transformações ocorrem e hoje é essencial um ensino da matemática que rodeie um conhecimento que se relacione com o nosso dia a dia, através de novos recursos e que caminhe por trilhos nunca antes caminhados para que se consiga conceber um conhecimento contextualizado (Fernandes, 2006).

No que refere à unidade curricular de estudo do meio, houve sempre um equilíbrio entre aulas de cariz prático e as aulas designadas de teóricas. A possibilidade de demonstrar e de experimentar algo, evitando a utilização rotineira do manual escolar, acabou por possibilitar momentos atrativos e dinâmicos, já que permitiu manipular objetos e controlar situações, a associação entre a causa e o efeito, a criação de hipóteses e de conclusões, estimulando o raciocínio, a criação de conhecimento de forma autónoma e criativa.

Na consolidação das estações do ano (cf. anexo 2B.IX.II) a mestranda optou por uma estratégia ímpar, em que os alunos estiveram numa roda sentados no meio da sala e com um conjunto de peças, como se fosse um puzzle. Primeiro, houve uma exploração das imagens relativas a cada mês do ano e a cada estação do ano. Depois através de questionação iniciou-se o processo de montagem do puzzle, finalizando num círculo com as estações e meses do ano (cf. anexo 2B.IX.II). O efeito da atividade nos alunos foi muito positivo. As crianças queriam participar, quer fosse na construção do esquema, quer a responder às questões realizadas pela formanda. Acresce que, segundo Flores e Silva (2015, p. 265)

o jogo influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, sendo que desenvolve laços afetivos positivos, promove aprendizagens de saber estar consigo e com os outros, momentos de alegria lúdica e de excitação que exige capacidade de reflexão e de controlo sobre si face aos outros.

Além disso, estabelece uma relação com o processo de aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno estimulando as capacidades já referidas e, ainda, cognitivas e socializadoras, como refere Vygotsky (1989).

Durante uma das aulas de estudo do meio, na atividade “Vai nevar na escola!” (cf. anexo 2B.V.VI; anexo 2B.IV) foi experienciado um caso de solubilidade entre a água e o sal. Esta experiência proporcionou os alunos verem o comportamento do sal, em diferentes quantidades, quando aplicado em água. Aquando a realização das experiências, os alunos participavam nos passos da elaboração da experiência para se ver o comportamento do sal. O uso de um guião de orientação em que apresenta aos alunos os passos sequenciais das tarefas a realizar, permitindo, ainda, o registo

da observação, das hipóteses e conclusão é importante, porque sem o mesmo não há atividade experimental com autonomia para os alunos (Pereira, 2002). Os alunos não tinham bases relativas à solubilidade. Alguns pensavam que o sal após colocado na água que iria ser possível vê-lo mesmo depois de se mexer com uma colher. Assim, as crianças puderam comprovar os diferentes comportamentos do sal em água. O uso de experiências com as crianças, encaminha uma atitude de experimentalismo pedagógico, sendo uma janela que se abre para uma nova compreensão do mundo da infância (Sá, 2003). A partir de uma experiência, a criança não trabalha somente as ciências, aborda o português, assim como a matemática, e por vezes, a expressão plástica (Pereira, 2002). Mas a relação entre o sal e a água não ficou por aqui. Mais uma coisa foi testada, que estava relacionada com o uso similar de quantidade de água e sal num frasco. Os alunos não sabiam o que haveria de decorrer dessa junção dos dois materiais. Quando perguntado às crianças as várias hipóteses dessa união muitos responderam que iria formar neve artificial. É de salientar que a escolha desta resposta muito assertiva decorreu pela razão de quererem ver neve e puderem ter a possibilidade de tocarem num pouco de neve. De facto, a junção de sal e água em quantidades aproximadas resultava na construção de neve artificial. Todos as crianças da sala de aula, tiveram alguma “neve” para poderem tocar e experienciar usando particularmente o tato. Esta atividade visivelmente agradou aos alunos pela sua diferença e singularidade, em que puderam experienciar formas de aprender a fazer coisas com simples materiais e que podem proporcionar muito divertimento e criatividade.

O desenvolvimento de atividades experimentais permitem às crianças a aprendizagem de novos conhecimentos, pois “elas têm a oportunidade de adquirir também capacidades mentais e psicomotoras de grande valor para a sua vida e que são difíceis de estimular fora do ambiente científico-tecnológico” (Costa, 2009, p. 9). É de relevar que este tipo de aulas é acompanhado de uma ficha de registo do processo de construção do conhecimento. Sustenta-se num perspectiva investigativa que exige uma metodologia que passa por etapas: observação, formulação de

hipóteses, realização da experiência manipulando materiais, verificação das hipóteses e conclusões. Assim, implica os alunos num todo que envolve o saber e o saber-fazer e, ainda, o saber aprender. Este tipo de experiências, trata-se de experiências diretas, permitem a interação das crianças com o mundo físico (Pereira, 2002).

Uma ideia talvez interessante que poderia ter sido desenvolvida, era a construção de um *kit* de materiais para experiências, em que no mesmo iria conter materiais básicos para a realização de atividades experimentais.

As aulas de estudo do meio foram as que receberam mais o uso do manual em formato digital, como se verifica “Que tempo faz na terra na Lapónia?” (cf. anexo 2B.V.VI; anexo 2B.X). A utilização do e-manual ajudou a que todos os alunos estivessem concentrados e pudessem acompanhar o raciocínio do quadro no seu manual escolar, beneficiando o ensino e aprendizagem.

As crianças também desenvolveram saberes executando uma receita. Através da mesma, como na atividade “Halloween” (cf. anexo 2B.V.II; anexo 2B.IX.IV), os alunos tiveram a oportunidade de realizar gelatina, nas várias fases da produção do mesmo. Este tipo de experiências são importantes porque “é consensual a ideia de que nessa fase etária o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objetos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá & Varela, 1994, p. 26).

Durante os três dias de estágio também se lecionou Expressões. As áreas a serem lecionadas possibilitou abordar técnicas e estratégias desconhecidas pelos alunos, sendo que suscitaram um interesse imediato permitindo desenvolver competências criativas e colaborativas. Assim, no que diz respeito à expressão plástica, os alunos construíram fantoches (cf. anexo 2B.IX.IV) a partir de materiais do quotidiano para que pudessem despertar a criatividade. Note-se que as atividades relacionadas com a arte possibilitam despertar a imaginação e a criatividade, desenvolvendo igualmente a destreza manual, neste caso, a motricidade fina (Frazão, 2013). Demonstrarem atenção durante a tarefa e muito empenho pelo que evidencia as potencialidades de

um trabalho prático. Este tipo de tarefas que envolvem, o cortar, o pintar, o desenhar estimula a dimensão colaborativa e a criativa pelo que atrai as crianças.

Numa aula de estudo do meio realizou-se uma tarefa transdisciplinar entre expressão plástica e estudo do meio, na atividade intitulada “Meses do Ano” (cf. anexo 2B.IX.IV). O intuito era realizar uma flor que tivesse a função de um calendário. Deste modo, estaria presente os dias e os meses do ano, como ponto de consolidação dos meses do ano.

Verificou-se que haviam crianças com muita imaginação e criatividade, como se constata em “O que estás a fazer?” (cf. anexo 2B.V.VII), desempenhada para a área de expressão dramática em que os alunos com os ingredientes de imaginação, criatividade e mímica, tinham que criar uma conversa. Por vezes, há estratégias que não necessitam de recursos, mas que estimulem igualmente as crianças. Este tipo de atividades podem trazer alguma instabilidade à turma pela razão de envolver somente oralidade, pelo que exige uma boa gestão da turma por parte do professor e estratégias que animam a concentração da atenção durante um certo período de tempo. De facto, isso não se demonstrou, porque adoptou-se uma estratégia: dois alunos estavam a contracenar, e os restantes vigiavam com atenção no sentido de encontrar erros de linguagem ou de falas das personagens. Para estimular a concentração na turma, usou-se a competição/colaboração constando-se quem conseguia realizar mais frases em par. Segundo, Vygotsky (1970) e Bolton (1983) (citados por Sousa, 2003a) o uso da expressão dramática pode ajudar as crianças a desenvolverem as suas capacidades de pensamento abstrato, imaginando ações e objetos que não se encontram presentes na sua perceção real.

Relativamente à educação musical, os alunos também tiveram a oportunidade de experimentar algum canto. Desde o início do estágio que os alunos demonstravam um gosto por música e pelo canto. A mestrandia decidiu considerar esse gosto que as crianças têm por música e transformá-lo em algo em que tivesse o ingrediente aprendizagem. Para as atividades com música, como a atividade “Canção: a roda dos alimentos” (cf. anexo 2B.V.IV; anexo 2B.X), a formanda levava a sua guitarra para a

escola para tornar mais interessante a prática da canção. A estratégia de levar esse instrumento musical impulsionou um pouco de histeria e de surpresa, pois os alunos não sabiam o que estava planificado e só o souberam na hora da atividade. A guitarra promoveu uma motivação extra para a aprendizagem da música sendo que os alunos cantaram com mais alegria. Assim, decoraram a letra, compreenderam o ritmo da canção e a sua estrutura. A música pode ser usada, como neste caso, como uma ferramenta pedagógica que permite às crianças aprender através da música (Sousa, 2003b). Curiosamente, três meses depois, a estagiária teve o prazer de ver os alunos a cantarem a canção, quando a mesma já não se ouvia desde do dia da atividade. O facto de usar uma música para consolidar um tema, fez com que as crianças recordem o tema, neste caso os alimentos de uma forma mais lúdica. No caso da turma, foi isso mesmo que aconteceu.

No espaço da Oferta Curricular desenvolveram-se temas diversificados, mas sustentados em questões de cidadania. Segundo Medeiros (2009), é preciso haver uma articulação entre os conhecimentos, as aptidões, assim como as atitudes e os valores para promover um crescimento integral do aluno. Os temas abordados nesta área curricular, não disciplinar, estavam sempre relacionados com algum conteúdo que fosse ser abordado na semana de implementação da mestrandia. Um dos temas abordados foram as regras do recreio, com a atividade “A hora do recreio” (cf. anexo 2B.V.III). Este tema foi abordado com o intuito de chamar os alunos a atenção para os comportamentos que deveriam ser procedidos na hora do recreio. Com o recurso a imagens, que foram usadas ao longo da atividade, resultou numa reflexão em grande grupo, sobre o que se deveria realizar no recreio e as práticas que não deveriam ser praticadas. A formanda reflete que a partir desta intervenção ajudou os alunos a reduzirem o número de incidentes no recreio. A formanda pediu aos alunos que realizassem um desenho acerca do que se tinha aprendido e os alunos criaram vários desenhos com mensagens significativas. Os mesmos foram expostos nas escadas do edifício (cf. anexo 2A.XII; anexo 2B.IX.IV). Os alunos durante a atividade,

estavam sempre muito interessados em demonstrar a sua opinião, mostrar que sabiam os procedimentos mais exemplares para um bom funcionamento no recreio.

O horário das crianças era composto igualmente por uma outra área: Apoio ao Estudo. Nesta, implementava-se algo que os alunos sentissem mais dificuldades. As dificuldades incidiam na leitura e na resolução de desafios matemáticos. Por exemplo, para iniciar a leitura de texto que era alusivo ao Pai Natal, que foi abordado na última semana do 1º período, as crianças receberam uma mensagem do Pai Natal, que na realidade era um avatar do *Voki*. O protagonista do texto revelava que um problema tinha ocorrido, e para os saberem o sucedido, tinham que ler o texto que iria ser fornecido pela mestrandia.

Todas as atividades realizadas contribuíram para uma avaliação formativa. Os alunos eram avaliados pelas ações que realizavam em sala de aula, pelos conhecimentos interiorizados, produzidos e aplicados no dia a dia na escola. Através dessa vertente da avaliação, era possível transformar processos de aprendizagem de modo a melhorar o sucesso dos alunos. Esta avaliação esteve presente ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A mesma foi aplicada através de observação direta, assim como no preenchimento de grelhas que ajudavam na reflexão e na construção de melhores práticas que ajudassem a turma a obter melhores resultados e que melhorasse o processo de ensino e aprendizagem.

Concluindo, o uso de diversas ferramentas e de estratégias pedagógicas possibilitou aos alunos atingirem os objetivos estipulados, com interesse e satisfação, viverem momentos didáticos e lúdicos, experimentais e de investigação enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, proporcionou à futura docente um conjunto de experiências que se tornaram cruciais para o seu desenvolvimento profissional, tornando-a num profissional consciente dos desafios numa sala de aula.

METARREFLEXÃO

Este último separador irá evidenciar uma reflexão indagadora acerca das competências desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB e que proporcionaram a construção de um perfil profissional docente crítico, reflexivo, investigador e responsável.

A Prática Pedagógica Supervisionada revelou-se essencial durante a formação inicial, pois permitiu refletir, compreender e aplicar conhecimentos teóricos, suportando a prática, que por si proporcionou a construção de novos conhecimentos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Desta forma, este mestrado promoveu oportunidades de evoluir enquanto pessoa e profissional, descobrindo processos e fatores precisos a uma ação, para que a mesma possibilite aprendizagens aos alunos impelindo o sucesso durante o processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, o conhecimento prático, sentido, vivido e experimentado na prática pedagógica preconizou uma melhor perceção dos contextos educativos reais. Este conhecimento, segundo Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010, p. 21) quando aliado ao conhecimento científico, “dá origem a uma nova racionalidade, a uma outra forma de conhecimento que é simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer um deles em separado”.

A formanda considera importante relevar a metodologia que sustentou todo este processo formativo inicial, a investigação-ação, pela sua eficácia no desenvolvimento pessoal e profissional e até organizacional. Esta metodologia valoriza a reflexão e a investigação no sentido da transformação da prática. Segundo Coutinho et al. (2009) a prática e a reflexão assumem, no âmbito educacional, uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz

inúmeros problemas para resolver, questões para responder, incertezas e oportunidades para refletir. A procura, enquanto investigador, tem como intuito melhorar a qualidade da ação (Day, 2004), sendo que a planificação constituiu o instrumento fundamental da preparação da prática, tornando-se num momento genuíno e articulador. No ato de planificar, recorreu-se ao mapa conceitual no sentido da articulação temática de áreas disciplinares e não disciplinares como um todo fundamental no processo educativo. A ação tornou-se algo muito intensa, permitindo à mestranda sentir a força da aprendizagem, a necessidade de ensinar e de aprender para responder com autonomia aos desafios atuais. Permiteu-lhe, ainda, sentir a importância de uma formação efetiva nas diferentes áreas curriculares, demonstrando a importância da formação inicial de professores no domínio científico e didático assim com tecnológico, assim como formação contínua ao longo da vida para atualização e acompanhamento da evolução social. Este estágio promoveu, assim, o desenvolvimento de um perfil profissional em contexto real, tornando-o ativo, reflexivo e investigador. A experiência vivida nos contextos foi assim adquirida com satisfação em contexto educativo no pré-escolar (numa sala com crianças de 5 anos) e no 1º CEB (numa sala de 2º ano, sendo que alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem e falta de regras na sala de aula). Estas foram muito interessantes e desafiantes, pelo que a mestranda sentiu-se realizada.

Neste contexto, também a reflexão foi uma constante na prática pedagógica e revelou-se eficaz para a resolução de problemas emergentes da prática ajudando na composição de conhecimento da ação prática (Morgado, 2005). A mestranda considera que permite a interface de conhecimentos, melhorando os resultados finais, suportando decisões conscientes e práticas com mais qualidade. A investigação-ação esteve sempre presente ao longo de todo o mestrando, intensificando-se na prática pedagógica como suporte a decisões emergentes.

Em volta de todo um processo, tentou-se proporcionar aos alunos atividades significativas e diferentes, de modo a melhorar desempenhos alcançando os objetivos estipulados. Assim, a formanda conseguiu implementar, nas aulas,

estratégias e recursos diversificados para melhor responder às necessidades e interesses dos alunos. A mestranda temia que estas estratégias e recursos pudessem não decorrer como previsto, mas pelo facto de serem devidamente planificadas e aplicadas de forma correta, desenvolveu a autoconfiança na mestranda e a satisfação dos alunos. Como refere Morin (2002, p. 34), “as ideias existem pelo e para o homem, mas o homem existe, também, pelas e para as ideias; podemos servir-nos delas apenas se as soubermos servir”. A aquisição de experiência e uma maior capacidade de percepção da realidade ajudou a criar atividades que promoviam a relação entre alunos e estimulavam outros modos de aprender de uma forma mais eficiente e um pouco mais lúdica. Desde o início do estágio que a formanda queria planificar atividades que envolvessem as várias dimensões. Neste sentido, trilhou caminhos que a ajudaram a alcançar objetivos: selecionou recursos variados alguns dos quais surpreenderam-na pelo impacto em sala de aula e adesão dos alunos, pois tocou na área emotiva, afetiva e cognitiva. O interesse demonstrado pelas crianças relativamente aos recursos tecnológicos justifica-se pelo fato de estes lhes serem familiares e irem de acordo a aquilo que gostam, nomeadamente o uso de computadores nas aulas que também quebrava rotinas a que estavam habituados e era uma mais-valia para a comunidade educativa. Note-se, porém, que também estes recursos correspondiam aos interesses da mestranda porque se sentia realizada face tamanha satisfação dos alunos, pelo que aumentou o seu empenho na realização de atividades com recursos TIC, embora reconheça que dão sempre alguma preocupação para que tudo corra bem no momento da aplicação.

O facto de se realizarem atividades que correspondam a uma flexibilização do currículo, pelo interesse com que são recebidas pelos alunos, demonstra que é possível planificar atividades adequadas ao contexto ajudando a colmatar dificuldades pontuais, assim como a melhorarem as suas habilidades através de aprendizagens que lhes são significativas.

A formação inicial, de um modo geral, tornou a mestranda num profissional mais fundamentado, reflexivo e crítico. As várias experiências na sala de aula contribuíram

para melhorar o desempenho da formanda, assim como um desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento, como refere Ferreira (2006); Fiorenttini e Rocha (2006), (citados por Menezes & Ferreira, 2009), é um processo que se assemelha a uma percurso onde se progride nos saberes que se adquirem, que são aprofundados ao longo da formação inicial e contínua, constituindo importância na construção da identidade profissional docente.

Durante a Prática Pedagógica Supervisionada, a experiência de partilhar o crescimento profissional com o par pedagógico revela a importância do processo colaborativo na formação de professores, pois o apoio do par auxilia e aumentar as possibilidades de sucesso quando face a uma situação emergente da prática. Assim, trabalhar colaborativamente ajudou a alcançar resultados mais eficazes, assim como a ensinar melhor (Roldão, 2007). Refletindo, quer em díade, quer em tríade era possível obter opiniões mais justas e criativas, mais profundas e completas, contribuindo para o crescimento da mestrandia na construção de novos conhecimentos e elaboração de estratégias de aprendizagem. Não descurando a supervisão, a opinião e feedback da supervisora institucional, ajudou igualmente a enriquecer tanto a nível pessoal, como a nível profissional.

Assim, é de revelar que este mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB habilita a docência para duas valências de ensino, sendo que este contribui para uma formação sólida e ampla nos dois contextos, facilitando a articulação de conhecimentos e de interação. Na opinião da formanda o mestrado ajudou a consolidar aprendizagens vividas na licenciatura, assim como a realização de novas aprendizagens fulcrais a um profissional de educação. Claramente que com a realização deste mestrado, a mestrandia cresceu a nível profissional, sendo uma profissional mas de igual forma, a nível pessoal.

No estágio em contexto pré-escolar, a formanda revela que sentiu dificuldades quando iniciou a prática, mas com esforço e dedicação e apoio da equipa educativa conseguiu ultrapassar as dificuldades, realizar práticas cada vez melhores e significativas. No fim do estágio, a mestrandia sentiu-se realizada, com vontade de

realizar mais e melhor e com o sentimento de que se pode proporcionar às crianças momentos de grande alegria. No que se refere ao 1º CEB, a mestranda considera que foi uma experiência pela qual não esperava. Achava que iria realizar práticas significativas, diferentes mas que nunca achou que fossem tomar o ritmo que tomaram. Por isso, a formanda fica muito satisfeita com as práticas realizadas, mas com vontade de continuar a aprender para transformar e melhorar as suas práticas em sala de aula e no contexto educativo, tornando-se numa excelente professora.

Ao longo dos dois estágios realizados, nos âmbitos em pré-escolar e 1º CEB, várias competências foram desenvolvidas, umas transversais às duas valências como a mobilização de saberes adquiridos ao longo do 1º e 2º ciclo de estudos. A consciência de agir nos contextos com a importância de incluir todas as crianças nas atividades, tendo em atenção à diversidade de alunos que possa existir numa sala, comportando uma atitude profissional reflexiva e investigadora. Nesta linha de pensamento, a formanda afirma que ser professor e educador não é somente pesquisar formas de comunicar com as crianças, mas descobrir métodos para dominar os conteúdos para que os alunos gostem de aprender. É uma missão a cumprir, tentando aprender o máximo que se puder acerca do que do que a rodeia, ajudando as crianças a fazerem o mesmo.

Como refere Day (2004, p. 23), os professores e os educadores

têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspetos para poderem tornar-se, continuarem a ser, mais do que meramente competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, A., & Remédios, M. (2004). Os “Congressos pedagógicos” na 1ª República: espelhos da(s) identidade(s) dos professores primários. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 107-119. (Online). Acedido a 28 de abril de 2015, disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1411> .
- Alaiz, V., Campos, C., Conceição, J., Lemos, V., & Neves, A. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem - o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. (2000). *O professor-investigador*. In Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (Online). Acedido a 12 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> , 2000.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. (Online). Acedido a 29 de maio de 2015, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> , 2001.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, 55-71 (Online). Acedido a 22 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium39/4.pdf> .
- Almeida, L., Fernandes, F., & Leite, C. (2010). O governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal: legislação e vivências dos professores. *Praxis Educacional*, 9, 57-76. (Online). Acedido a 28 de abril de 2015, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/26642> .

- Alonso, L. (2007). Perfil profissional e projecto de formação. In Lopes, A. (Org.), *De Uma Escola A Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 43-50). Porto: Edições Afrontamento.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a - Aprender a enseñar: Los protagonistas y la preparación de clase*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Alves, F. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, M., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 35-61. (Online). Acedido a 27 de abril de 2015, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425876003>.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. (2012). *Learning to Teach* (9.ª ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Ausubel, D, Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda.
- Baumann, J. & Duffy, A. (2001). Teacher-researcher methodology: themes, variations, and possibilities. *The Reading Teacher*, 54 (6), 608-615.
- Boavida, A. (Coord.) (2008). *Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Bordenave, J., & Pereira, A. (1988). *Estratégias de Ensino-aprendizagem* (10.ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1988.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico: Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI – (volume 3)*. Setúbal: Marina Editores, 2001.
- Branco, M. (2007). *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação: Sugestão para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buchweitz, B., & Moreira, M. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In Cadima, A, Gregório, C, Horta, N., Ortega, C. & Pires, P., *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In Estrela, M. (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 191-221). Porto: Porto Editora, 1997.
- Caetano, A., & Silva, M. (2011). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. (Online). Acedido a 24 de abril de 2015, disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12305/1/Caetano%26Silva.pdf> , 2011.
- Calder, N. (2010). Using Scratch: An Integrated Problem-solving Approach to Mathematical Thinking. *APMC*, 15 (4), 9-14, (Online). Acedido a 24 de junho de 2015, disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ906680.pdf> .
- Campanhó, L. & Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carvalho, A. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e gestão flexível do currículo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Online). Acedido a 16 de dezembro de 2014, disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1101> , 2006.
- Check, J., & Schuff, R. (2012). *Research Methods in Education*. California: SAGE Publications.
- Costa, J. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, S. (2009). *Actividades experimentais para o primeiro ciclo*. Porto: Areal Editores.

- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, A., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*, XII (2), 355-380. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor, 2008.
- Davies, D. (2008). Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade - actas de seminário realizado em 16 de Outubro de 2007* (pp. 33–46). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1, 175-188. (Online). Acedido a 9 de maio de 2015, disponível em <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1265/713> .
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3.ª ed.) Porto: Edições ASA.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- Durkheim, É. (1978). *Educação e sociedade*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora, 1994.
- Estrela, A. & Estrela, M. (2001). Antecedentes do Projecto IRA – origem e evolução de um projecto de formação. In Estrela, A. & Estrela, M. (Orgs.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores, estudos de caso* (pp. 15-30). Porto: Porto Editora, 2001.

- Fernandes, D. (2006). *Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 28 de junho de 2015, disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/1467> .
- Fernandes, R. (1981). Ensino Básico. In Silva, M., & Tamen, I. *Sistema de Ensino em Portugal*, (pp. 167-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, A., & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra: revista científica*, 1, 69-90. (Online). Acedido a 28 de abril de 2015, disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf> .
- Ferreira, E., Lopes, A., Pereira, F., Sá, J., & Silva, M. (2007). *Fazer da Formação um Projeto: Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Porto: Legis Editora.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Acedido a 7 de junho de 2015, disponível em <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/> .
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coords.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho, 2011.
- Flores, P., & Silva, F. (2015). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidades. In Carvalho, M., Loureiro, A., & Ferreira, C. (Org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De facto Editores. ISBN: 978-989-704-188-4, 2015.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. In Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 5764-5779). Universidade do Minho, Braga. CIEd- Universidade do Minho. (Online). Acedido a 27 de maio, disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf> , 2009.

- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In Formosinho, J. (Coord.) *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92) Porto: Porto Editora, 2009.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. In Alves, M., Machado, E. & Fernandes, J. (Orgs.), *Actas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp. 471-489). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Formosinho, J., Machado J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). Docência, interação e desenvolvimento humano. In Formosinho, J., Machado J. & Oliveira-Formosinho, J., *Formação, desempenho e avaliação* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- Fragateiro, L., Lopes, A., Silva, M., Sousa, C., & Rocha, R. (2007). Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/ 1979 da Escola do Magistério Primário do Porto. In Lopes, A. (Org.), *De Uma Escola A Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 17-25). Porto: Edições Afrontamento.
- Frazão, C. (2013). Seres imaginários: Expressão Plástica no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 1 (1), 329-335. (Online). Acedido a 29 de maio de 2015. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9606/2/ULFBA_PER_Carla%20Maria%20R eis%20Vieira%20Frazão.pdf .
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.
- García, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de professores*. Lisboa: Departamento de educação básica, 2003.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2002). Princípios e implicações da gestão curricular local. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 4, 5-11. (Online). Acedido a 26 de maio de 2015, disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3122/1/ART_CarlindaLeite_2002.pdf , 2002.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (2007). A identidade dos professores portugueses do 1º CEB entre o passado e o futuro. In Leite, C., Lopes, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 173-192). Porto: Edições Asa, 2007.
- Marques, R. (2009). *Nem tudo o que luz é ouro nas relações escola-família*. Escola Superior de Educação de Santarém. (Online). Acedido a 30 de maio de 2015, disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/escola_familia/nem%20tudo%20o%20que%20luz%20%C3%A9%20ouro%20nas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20escola_fam%C3%ADlia.pdf .
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Medeiros, E. (2009). Educação, cultura(s) e cidadania: Ser pessoa na identidade e em contextos de diversidade. In Medeiros, E. (Coord.), *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 65-83). Porto: Edições Frontamento.
- Melo, A., & Branco, M. (2013). A formação inicial de professores no âmbito do processo de Bolonha: o caso da formação de professores de educação visual e tecnológica. *Saber e educar*, 18, 22-35. (Online). Acedido a 18 de dezembro de 2014, disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/46> , 2013.

- Mendes, I., & Teixeira, M. (2011). Representações sociais do bom professor de português. *Interações*, 19, 11-27. (Online). Acedido a 25 de maio de 2015, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/468/422>. .
- Menezes, L., & Ferreira, R. (2009). *O professor de matemática – formação inicial e desenvolvimento profissional*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. (Online). Acedido a 24 de março de 2015. Disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1167/1/XXSIEM_S1_0_MenezesAntonia.pdf, 2009.
- Menezes, N., & Sobral, S. (2013). A motivação da comunidade escolar e o recurso a tecnologias de informação. *Revista do DICT*, 4, 43-50. (Online). Acedido a 24 de fevereiro de 2015, disponível em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/651/1/A%20motivação%20da%20comunidade%20escolar%20e%20o%20recurso%20a%20tecnologias%20de%20informação.pdf> .
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo, 2011.
- Mesquita, E. (2015). Formação Inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. In Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-42). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (1981). *Formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Miras, M. (2004). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. In Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 47-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças – mediações do educador. In Ponte, J. (Org.), *A formação para o ensino da integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-17). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2000). Para a inovação das práticas supervisoras: um programa de formação de supervisores pela investigação-ação. In Marques, R. & Roldão, M. (Orgs.), *Inovação, Currículo e Inovação* (pp. 137-150). Porto: Porto Editora.

- Moreira, M., & Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e sucesso Educativo: parceria de investigação. In Estrela (Org.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 189-209. (Online). Acedido a 29 de abril de 2015. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1744> .
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Nova, E. (1997). *Avaliação dos professores - Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Profissão Professor* (2.ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Apresentação da obra. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 9-10). Porto: Porto Editora, 2000.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. (coord.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Asa.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (Online). Acedido a 6 de novembro de 2013, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20p/02-oliveira-serraz.doc> .

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional do professores. In Formosinho, J. (Coord.) *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284) Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: teoria e praxis* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, M., & Martins, L. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 103-117. (Online). Acedido a 25 de abril de 2015, disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100006&script=sci_arttext&lng=en .
- Patrício, M. (1987). *A formação de professores: à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed Editora, 2000.
- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia. In Dias, A, Hapentian, I., Pinto, C., & Silva, A. *Autonomia das escolas: um desafio* (pp. 9-24). Lisboa: Texto Editora.
- Pires, M., & Amado, N. (2013). *Materiais didáticos e recursos no ensino e aprendizagem da matemática*. Associação de Professores de Matemática. (Online). Acedido a 24 de fevereiro de 2015, disponível em http://www.apm.pt/files/_S5-0TI_529d2b38dc5ea.pdf .
- Pocinho, R., & Gaspar, J. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra: revista científica*, 6, 143-154. (Online). Acedido a 21 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/09-Edu.pdf> .
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspetivas para a formação inicial de professores. In Ponte, J. (Org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora, 2002.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade aberta.

- Przesmychi, H. (2000). *La pedagogía de contrato: El contrato didáctico en la educación*. Graó. Barcelona.
- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Repositório da Universidade de Lisboa. (Online). Acedido a 9 de maio de 2015, disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4614>.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação no ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. (2014). *40 anos de políticas em Portugal – a construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodríguez, M. (2009). Matemáticas y Literatura, un binomio perfecto. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 50, 47-63. (Online). Acedido a 29 de maio de 2015, disponível em <https://aprendiendo-a-pensar-en-mates.wikispaces.com/file/view/Margarita+Mar%C3%ADn+Rodr%C3%ADguez.doc>, 2009.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. (Online). Acedido a 24 de março de 2015., disponível em: https://www.google.pt/?gws_rd=cr#fp=3208f72b205d3051&q=dossier%20trabalho%20colaborativo%20de%20professores.
- Roldão, M. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? In Oliveira, M. (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 91-104). Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Lisboa: Edições Asa, 1992.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspetivas de formação de professores. In Veiga, L. (coord.), *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. (pp. 45-80). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142. (Online). Acedido a 17 de maio de 2015, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900507> .
- Saracho, O., & Spodek, B. (1998). *Ensinando crianças dos três aos oito anos*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*, 2, 59-86. (Online). Acedido a 31 de maio de 2015, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291/247> .
- Silva, A. (2008). *Processos de ensino-aprendizagem na era digital*. Biblioteca on-line de ciências de comunicação. (Online). Acedido a 22 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf> .
- Silva, J. (2011). Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista IberoAmericana*, 55 (3), 1-11. (Online). Acedido a 25 de abril de 2015, disponível em <http://www.rioei.org/expe/3882Martins.pdf> , 2011.
- Silva, P. (2006). Pais-Professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo. *Interacções*, 2, 269-290. (Online). Acedido a 30 de maio de 2015, disponível em http://sigarra.up.pt/fpceup/en/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=19415 .
- Solé, I. (2004). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2004). *El constructivismo en el aula* (14.ª ed.) (pp. 25-46). Barcelona: Editorial Graó, 2004.

- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-Família-Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, 17-18, 141-156. (Online). Acedido a 26 de abril de 2015, disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/9117>.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1993.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: avaliação*, 4, 162-187. (Online). Acedido a 23 de março de 2015, disponível em <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>, 2012.
- Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 25 de maio de 2015, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7376>.
- Villas-Boas, A. (2008). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade - actas de seminário realizado em 16 de Outubro de 2007* (pp. 47–63). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vygotsky, I. (1989). *A formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Editora Fontes, 1989.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (4.ª ed.). Porto: Asa Editores, 1998.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Documentação legal e outros documentos orientadores

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014). *Plano anual de atividades*. Águas Santas: Edição do autor.

Agrupamento de Pedrouços (2014). *Organização*. Agrupamento de Pedrouços. (Online). Acedido a 1 de outubro de 2014, disponível em <http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/organizacao/direcao> .

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014). *Regime de Funcionamento*. Águas Santas: Edição do autor.

Agrupamento de Pedrouços (2013). *Projeto Educativo TEIP - “Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão”*. Agrupamento de Pedrouços. (Online). Acedido a 1 de outubro de 2014, disponível em <http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-estruturantes/projeto-teip> .

Agrupamento de Pedrouços (2014). *Projeto Educativo 2014-2017 – “Rigor, Compromisso Inovação e Cidadania”*. Agrupamento de Pedrouços. (Online). Acedido a 26 de abril de 2015, disponível em <http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-estruturantes/projeto-educativo> .

Censos (2011). *Resultados Provisórios*. Instituto Nacional de Estatística. (Online). Acedido a 3 de outubro de 2014, disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacoes .

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Diário da República n.º 102/1998 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos, 1998.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Organização e gestão dos currículos, avaliação de alunos, 2012.

Decreto-Lei n.º 172/1991 de 10 de Maio. Diário da República n.º 107/1991 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, 1991.

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1286 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro. Diário da República n.º 259/1992 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de profissionais da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, 1992.

Decreto-Lei n.º 27279 de 24 de Novembro. Diário do Governo n.º 276/1936 – 1.ª Série. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Estabelece as bases do ensino primário.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Diário da República n.º 234/1989 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Publica em anexo os "Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência", 2007.

Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de Julho. Diário do Governo n.º 160/1964 – 1.ª Série. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Amplia o período de escolaridade obrigatório.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 166/ 2005 – 1.ª Série A. Assembleia da República. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. República a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. Diário da República n.º 60/ 2006 – 1.ª Série. Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior), 2006.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República nº 15/2001 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa. [Aprova a reorganização curricular do ensino básico.](#)

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República nº 79/2008 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, 2008.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. Diário da República, n.º 120/2010 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Altera (décima alteração) o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, 2010.

- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. Diário da república n.º 109-2º supl/2012 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Determina a organização do ano escolar de 2012/2013 e anos escolares subsequentes, no âmbito do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. Diário da República n.º 177/2014 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
- Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. Diário da República n.º 109/2012 – 2.ª Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Organização do ano escolar de 2012/2013 e anos escolares subsequentes, no âmbito do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Flores, P. & Forte, A. (2014). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2013). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas de Pedrouços, Maia*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Lei 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, n.º 237/1986 – 2.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986.

Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto. Diário da República n.º 168/2012 – 1.ª Série.

Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência, 2012.

Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ANEXOS

ANEXOS – TIPO A

Anexo 2A.I – Caracterização socioeconómica da turma de 2º ano

N.º	Nome	Ano Nascimento	Escala	Mãe			Pai			Estado conjugal	Encarregado de educação	Com quem vive o aluno
				Habilitações literárias	Idade	Profissão	Habilitações literárias	Idade	Profissão			
1	A.G.	2007	A	4º ano	44	Doméstica	S/I	S/I	S/I	Divorciada	Mãe	Com a mãe, o padrasto e irmãos
2	A.T.	2007	A	7º ano	37	Desempregada	6º ano	42	Desempregado	Casados	Mãe	Com os pais e o irmão
3	B.T.	2008		6º ano	29	Desempregada	6º ano	34	Motorista de pesados	Casados	Mãe	Com os pais

4	C.T.	2007		9º ano	42	Desempregada	2º ciclo	46	Motorista de táxi	Maritalmente	Mãe	Com os pais
5	D.F.	2007	A	1º ciclo	35	Desempregada	6º ano	36	Desempregado	União de facto	Mãe	Com os pais
6	D.F.	2007		Licenciada	S/I	Enfermeira	11º ano	S/I	Eletricista automóveis	S/I	Mãe	S/I
7	G.P.	2007	B	Licenciada	41	A. comercial	12º ano	45	S/I	Divorciados	Mãe	Mãe
8	G.M.	2008		9º ano	32	Empregada de armazém/refeitório	9º ano	35	Mecânico automóveis	Casados	Mãe	Pais
9	I.O.	2007	A	9º ano	28	Pasteleira	6º ano	28	Operador Máquinas	União facto	Mãe	Pai, mãe, irmão e tio
10	I.M.	2007		12º ano	41	Gerente comercial	12º ano	40	Gestor de clientes	Casados	Mãe	Com os pais, o irmão e os avós
11	L.O.	2007	A	7º ano	30	Desempregada	6º ano	39	Desempregada	Solteiro	Pai	Com o pai e as irmãs
12	L.S.	2007	A	6º ano	35	Desempregada	6º ano	29	Construtor Civil	Comunhão de bens	Pai	Com os pais
13	L.G.	2005		4º ano	32	Desempregada	6º ano	34	Desempregado	Separados	Mãe	Mãe, irmão
14	L.M.	2007	A	6º ano	S/I	Doméstica	6º ano	S/I	Jardineiro	S/I	Mãe	S/I

15	L.V.	2007		7º ano	39	Empregada Escritório	12º ano	47	Empresário	Casados	Mãe	Pais e irmã
16	L.S.	2007	B	9º ano	31	Auxiliar de fabrico/ operadora de produção	4ª ano	31	Desempregado	Solteiros	Mãe	Mãe
17	L.B.	2007	A	12º ano	34	Assistente administrativa	12º ano	34	Operador de substituição e reparação vidro automóvel	Pai - Solteiro Mãe - Divorciada	Mãe	Pai, mãe, irmã, avô, avó
18	M.S.	2007	A	8º ano	42	Desempregada	4º ano	49	Desempregado	Divorciada	Mãe	Com a mãe e 3 irmãos
19	N.P.	2007	A	7º ano	37	Empregada de refeitório	S/I	30	Estudante	Pai - Solteiro Mãe - Divorciada	Mãe	Com a mãe
20	N.R.	2007		9º ano	37	Empregada de andares	12º ano	40	Operador de revisão e venda	Casados	Mãe	Com os pais
21	P.M.	2007	B	9º ano	49	Dona de casa	4º ano	49	Trolha	Casados	Mãe	Com os pais
22	P.C.	2007		Secundário	S/I	Terciário	Licenciado	S/I	Terciário	S/I	Mãe	S/I

23	R.B.	2007	A	9º ano	26	Dessem- pregada	S/I	S/I	S/I	Solteiros	Mãe	Mãe e pai
24	R.C.	2006	A	4º ano	33	Doméstica	9º ano	35	Operador de fábrica	Casados	Mãe	Com os pais e com a irmã
25	R.G.	2007	B	9º ano	36	Cabeleireira	7º ano	41	Motorista	Casados	Mãe	Com os pais e o irmão

Anexo 2A.II – Gráficos de escolaridade e população de Águas Santas, Rio Tinto e Gondomar



Gráfico 1 – Percentagem de escolaridade da população de Águas Santas, Rio Tinto e Gondomar

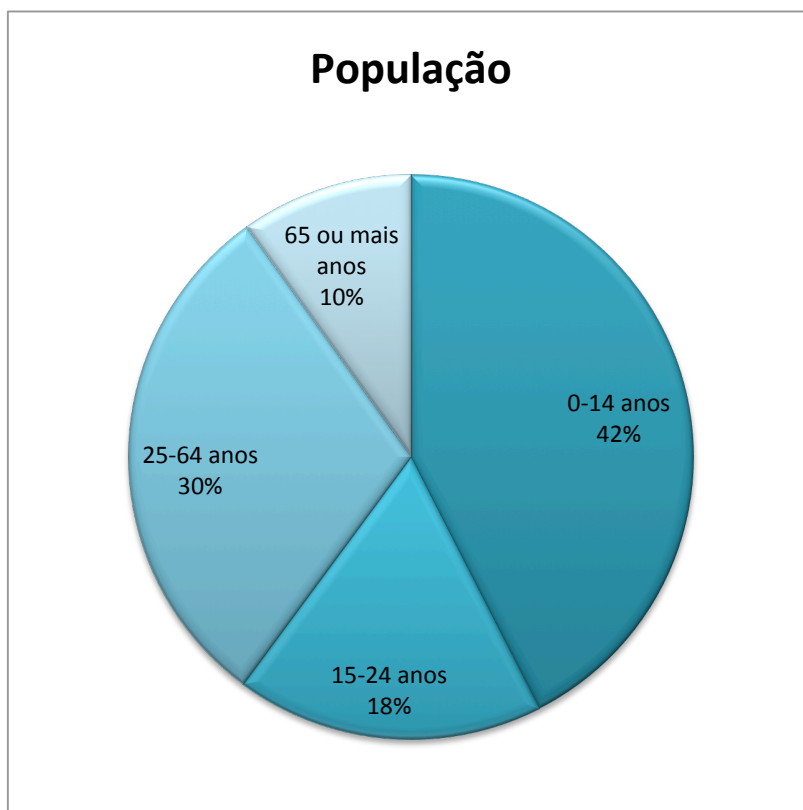


Gráfico 2 – Percentagem da população residente, segundo idade, das freguesias de Águas Santas, Rio Tinto e Gondomar.

Anexo 2A.III – Gráficos de escolaridade e situação profissional dos pais dos alunos da turma do 2.º ano

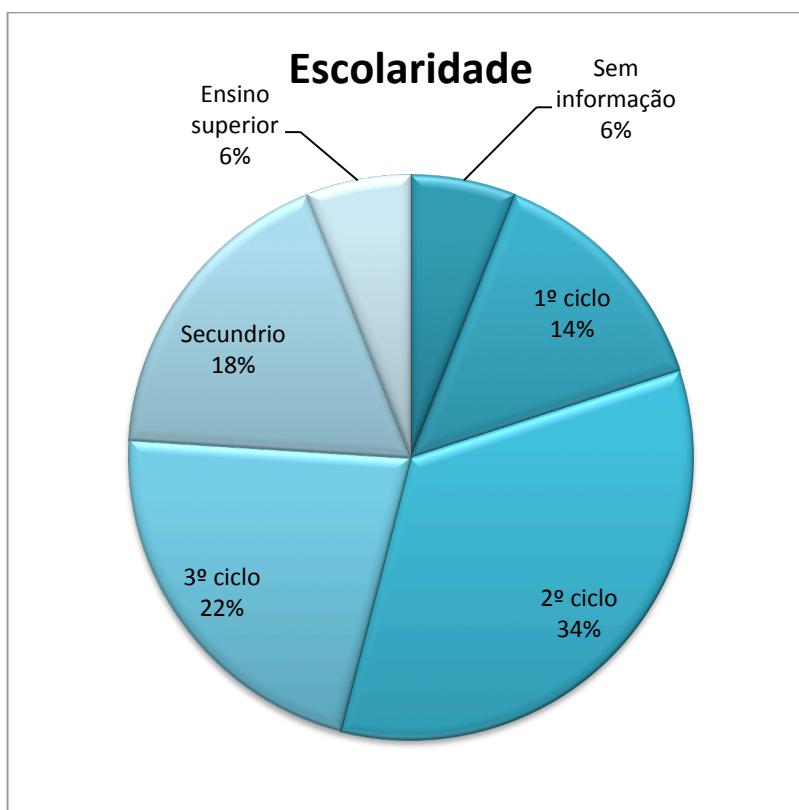


Gráfico 3 – Percentagem de escolaridade dos pais dos alunos do 2º ano

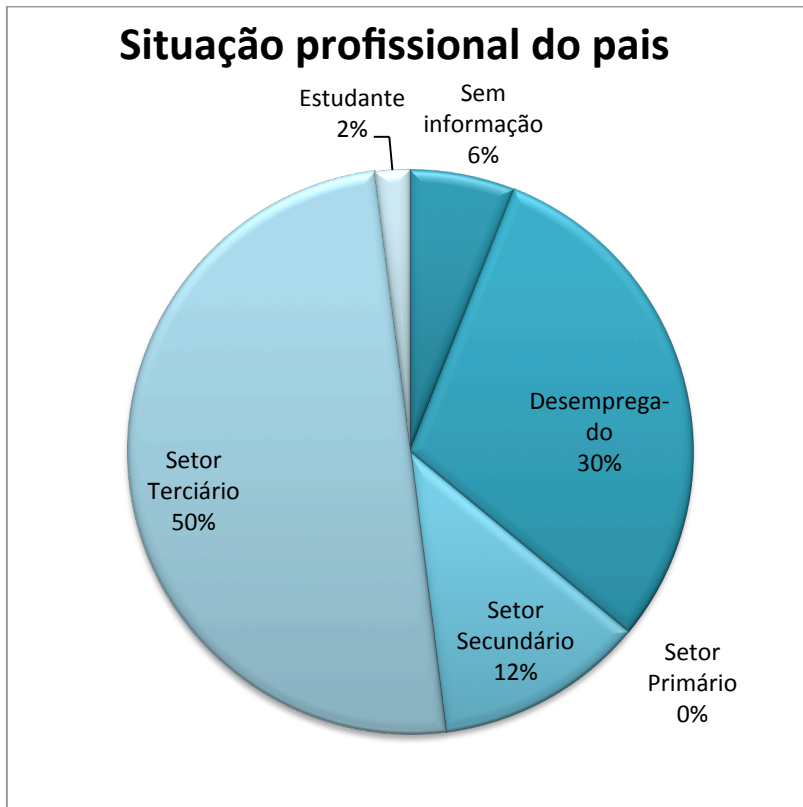


Gráfico 4 – Gráfico com as percentagens da situação profissional dos pais dos alunos do 2º ano

Anexo A2.IV - Grelha de observação em sala de aula

Grelha de observação em sala de aula

Observadores: Adriana Martins e Cátia Maciel **Ano:** 2.º **Turma:** C **Professor cooperante:** Higinio Oliveira

N.º de alunos: 25

Caracterizar o grupo de crianças	N.º de crianças	N.º de crianças do sexo feminino	N.º de crianças do sexo masculino	N.º de crianças com NEE's	Nº de crianças repetentes
	24	16	8	0	3

Espaço físico	Aspetto da sala	Agradável	Pouco apelativo	Comentários/Inferências		
		x		Apesar da quantidade de mobiliário que ocupa a sala de aula, esta é acolhedora e dispõe de um aspeto agradável.		
	Luminosidade	Natural	Artificial	A sala dispõe de bastante luz, quer seja natural ou artificial, sendo importante na execução das tarefas.		
		x	x			
	Aquecimento	Sim	Não	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aquecedor está numa localização favorável? Considerando a planta da sala de aula, sim, uma vez que permite o aquecimento de toda a sala.		
		x				
	Mobiliário	Disposição das mesas	Mesas dispostas em filas e colunas <small>(Arends, 2008, p.270)</small>	U	Mista	Comentários/Inferências <ul style="list-style-type: none"> ▪ A disposição das mesas potencia um clima de ensino e aprendizagem? A disposição permite que todos os alunos estejam virados para o quadro – ensino centrado no professor. ▪ A disposição espacial permite a movimentação do professor? A disposição espacial permite a movimentação, ao nível de filas, no que contrasta ao atravessar as
			x			

						<p>colunas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A escolha dos lugares é feita pelos alunos? A escolha dos lugares foi realizada pelo professor, e sempre que necessário alguns alunos mudam de lugar. ▪ Onde está colocada a secretária do professor na sala de aula? No que concerne à secretária do professor, esta localiza-se na parte frontal da sala, perto do quadro. Apesar da secretária se encontrar num local apropriado dentro da sala de aula, esta está enconstada a parede, estando de costa para as mesas dos alunos. ▪ Quando é que a disposição é alterada e porquê? A disposição das mesas foi alterada durante o primeiro mês de aulas, por sugestão das estagiárias para uma disposição
--	--	--	--	--	--	--

						em U, tentando promover uma gestão relacionada com o comportamento, assim como os alunos conseguem visualizar melhor tanto o professor como o que é apresentado à frente da turma, ajudando a manter o foco.
		Armários	Acessibilidade	Promotor de autonomia		<p>Comentários/Inferências</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ É permitido aos alunos a livre circulação pela sala? Apesar de não ser permitido circularem pela sala, a não ser com autorização, os alunos tem o hábito de se levantar do lugar para mostrar determinada tarefa concluída no caderno. ▪ Os alunos, nos seus lugares, têm material suficiente para a execução das atividades? Cada aluno tem uma caixa com material diversificado.
	O espaço da sala de aula é adequado à atividades desenvolvidas?	Sim		Não		Comentários/Inferências
				x		O espaço não é adequado, uma vez que é majoritariamente

				ocupado por mobiliário.
	O espaço é adequado ao número de alunos?	Sim	Não	Comentários/Inferências
			x	A sala tem pouco espaço para existir uma circulação adequada. O número de armários dentro da sala de aula também ocupa um espaço considerável na sala de aula.
	O tipo de material didático que se encontra afixado nas paredes é apelativo e interessante?	Sim	Não	Comentários/Inferências
			x	O material didático que está afixado não é muito e, mesmo assim não é muito apelativo, talvez pela razão de escolha de cores de carácter mais escuro.
	Existe acesso ao espaço exterior?	Sim	Não	Comentários/Inferências
x			A sala, assim como todas as salas da escola, tem acesso aos espaços exteriores.	
Gestão das aulas	Quais são as estratégias que o professor utiliza para adequar a comunicação aos alunos de modo a que compreendam os conteúdos curriculares?	Comentários/Inferências		
		O professor utiliza linguagem adequada a todos os alunos e sempre que seja preciso esclarecer algum conteúdo aos alunos, por vezes recorre ao uso de exemplos, facilitando a compreensão dos mesmos.		

Que estratégias eficazes utiliza o professor para envolver os alunos numa aprendizagem ativa?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa dos alunos nas diversas atividades ▪ Relação pedagógica estabelecida ▪ Trabalho cooperativo ▪ Repetição para levar à memorização 		
São estabelecidas relações entre os novos conteúdos e os conteúdos já conhecidos?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		É constituída uma relação entre os conteúdos já conhecidos pelos alunos e os novos quando estes estão a ser introduzidos, para assim facilitar a compreensão dos mesmos.
Os alunos têm algum tempo livre quando acabam o trabalho? Como o ocupam?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		Quando terminam as atividades mais cedo, o orientador pede para ajudarem os colegas ou para fazerem um desenho/cópia no caderno.
As diferentes atividades articulam-se e complementam-se?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		As atividades, por norma articulam-se entre as diversas áreas curriculares.
Os alunos demonstram interesse em participar nas atividades propostas?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		Por norma, os alunos demonstram

				interesse em participar e em evidenciar que conseguem realizar o que lhes é proposto. No entanto, alguns alunos demonstram resistência em cumprir as tarefas solicitadas.
	O professor utiliza situações do quotidiano para exemplificar os conceitos abordados na sala de aula?	Sim	Não	Comentários/Inferências
		x		De facto, nas aulas verificou-se que para a explicação de determinados conceitos, o professor usa casos do quotidiano para clarificar e ajudar os alunos entender os conteúdos.
	A duração das atividades adequa-se ao tempo de concentração dos alunos?	Sim	Não	
		x		
Disciplina e controlo	Até que ponto se sente a autoridade no dia-a-dia da escola?	Comentários/Inferências		
		Sente-se a autoridade maioritariamente exigida pelo pessoal docente. O pessoal não docente tenta elevar um determinado controlo para que os alunos mais temperamentais tenham respeito pelos vários órgãos escolares.		
	Qual o tom de voz utilizado pelo pessoal docente e não docente com os alunos?	Comentários/Inferências		
		Revela-se um tom mais intimidante utilizado para com os alunos, no sentido de impor a disciplina.		
Que tipo de perturbações existem durante	Comentários/Inferências			

	as aulas? Como são geridos os conflitos em sala de aula e no recreio?	As perturbações que se sentem na sala de aula estão relacionadas com a indisciplina assim como a distração entre eles, gerando por vezes algum conflito. Estes são geridos através do diálogo, ajudando os alunos a chegarem às conclusões e a aperceberem-se do que é correto e incorrecto.		
	Os alunos chegam a horas à sala?	Sim	Não	Comentários/Inferências
			x	Há alunos que chegam sempre a horas, mas uma percentagem significativa atrasa-se cerca de 10 a 15 minutos.
	As crianças realizam maior parte dos trabalhos de casa?	Sim	Não	Comentários/Inferências
			x	Há alunos que não realizam os trabalhos de casa por algumas razões, tendo-se verificado que os alunos que tem os pais divorciados/ separados, realizam menos vezes os trabalhos de casa.

Anexo 2A.V – Exemplo de um Guião de Pré-Observação

Instituição Cooperante EB1/ JI

Orientador(a) Cooperante Higino Oliveira **Turma/Ano** 2º C

Díade Adriana Fernandes Martins e Cátia Fabiana da Silva Maciel

Estagiária(o) observada(o) Cátia Fabiana da Silva Maciel

Data de observação 2015/ 01/15

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

Ao longo das aulas o professor observa, ensina e planifica com um único objetivo: o desenvolvimento e construção de conhecimento por parte dos alunos. Na escola, a criança, desenvolve certas competências e aptidões, que ser-lhe-ão úteis ao longo da vida.

Os diferentes conteúdos que integram o programa de Estudo do Meio são muitas vezes temas que podem ser contextualizados e relacioná-los com o local onde as crianças vivem. Neste sentido, esta área curricular permite que os alunos organizem os conhecimentos e experiências “que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, p. 4, 2004).

No sentido de promover a aquisição de determinados conceitos, o docente deve fazer com que as crianças se sintam confortáveis com os novos temas (Zabalza, 1998). Assim, em vez de se procurar a resposta às perguntas do género “o que é ...?”, as crianças podem ver primeiro o que o determinado conceito faz, e a partir do que se faz, pode-se, em sala de aula, construir o significado do conceito. Neste processo, os alunos passam do pensamento concreto para um pensamento abstrato.

No ensino deste conteúdo, a área de Estudo do Meio é interdisciplinar com outras áreas do saber, que por vezes os alunos nem se apercebem que a interdisciplinaridade está a acontecer. Nesta atividade é possível verificar que a área do português está presente pela razão de os alunos terem a oportunidade de enriquecer a linguagem, potenciando um aumento de vocabulário. Desta forma, na interdisciplinaridade há uma cooperação entre as diversas disciplinas provocando um enriquecimento recíproco (Levy, Guimarães & Pombo, 2004).

As diferentes estações do ano já foram vivenciadas por todos os indivíduos, ainda que de forma diferente todos os anos, principalmente a nível de meio físico por causa do estado do tempo e da temperatura. Estes fatores influenciam diariamente as nossas tomadas de decisão e por ser algo tão presente nas nossas vidas, devemos explorar este conteúdo mais afincadamente. Há livros, que por vezes explicam a razão de existirem estações do ano de modo leviano para as crianças entenderem, mas apesar de ser o caminho mais fácil, traz erros que não se deveriam cometer (Lima, 2006).

Concluindo, o ensino das ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico proporciona uma maior compreensão do meio físico, assim como uma maior compreensão do mundo que os rodeia, sendo o papel do professor ensinar os conteúdos com rigor científico.

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

No decorrer desta atividade poderão existir dificuldades quer seja na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos ou a nível comportamental por parte dos mesmos.

Alguns alunos poderão ter dificuldades em compreender alguns conceitos, uma vez que são novos e apresenta uma nova vertente dos conhecimentos até agora adquiridos: as estações do ano. Os conceitos vão ser explicados de uma forma simples para que a compreensão não seja complicada e consigam, neste sentido, extrair novos saberes e conjugá-los com os conhecimentos anteriormente alcançados. Obviamente que se os alunos estiverem com dificuldades, a formanda terá que tentar explicar de uma outra forma, ou com uma outra estratégia para que, assim eles consigam entender o planificado.

A nível comportamental existem alunos que poderão perturbar o normal funcionamento da aula e a formanda poderá ter que assumir um perfil mais assertivo. Por outro lado, alguns alunos falam ou respondem às questões sem que a formanda lhes tenha fornecido permissão para falar, assim, obviamente que serão lembrados de que devem levantar o dedo para falar. Se os alunos estiverem distraídos também serão chamados a atenção.

A diversificação de recursos aumenta a motivação dos alunos, resultando por vezes, numa quantidade de ruído na sala de aula. Para resolver esta dificuldade a formanda irá tentar acalmá-los e abordar de uma forma diferente os mesmos recursos para que não haja novamente a mesma exaltação.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A formanda reconhece que é relevante observar os alunos quando se coloca um avatar pela razão de se manterem concentrados e de reagirem bem enquanto estão a ver a apresentação no quadro interativo. Vai ser a primeira vez que vão visualizar o avatar do cientista Gabriel. Será engraçado ver como eles reagem à interação do cientista quando este lhes colocar perguntas.

O uso de recursos e estratégias diferentes para explicar o processo das estações do ano. As crianças costumam achar intrigante quando se aparece na sala de aula com um recurso que, para os alunos não é usual aparecer numa atividade.

Bibliografia:

Lima, E. (2006). *A Vida do Professor de Ciências sobre as Estações do Ano*. Retirado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ciencias/Dissertacoes/issertdelima.pdf em 13 de janeiro de 2015.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed). Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Anexo 2A.VI – Exemplar de uma Planificação Semanal

Instituição Cooperante <u>EB1/JI do Paço</u>	
Orientador(a) Cooperante <u>Higino Oliveira</u>	Turma/Ano <u>2º C</u>
Díade <u>Adriana Fernandes Martins e Cátia Fabiana da Silva Maciel</u>	
Estagiária(o) observada(o) <u>Cátia Fabiana da Silva Maciel</u>	
Data de observação <u>15/01/2014</u>	

Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00h Fim: 10:30h Duração: 1:30h 20 minutos 10 minutos	Matemática	Atividade: Os triplos dos 3 porquinhos Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotina de Entrada: entrada da turma na sala de aula; abrir o caderno da disciplina em questão para escrever a data, o nome e o estado de tempo (o responsável do dia escreve no quadro). Uma criança será escolhida para colocar a data na flor. ▪ A atividade vai começar com a história dos 3 	Caderno de matemática Computador	Modalidade de avaliação: Avaliação formativa Instrumentos de avaliação - Grelha de observação de atitudes e comportamentos

5 minutos	<p>Área Curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo geral: Multiplicar números naturais Descritores de desempenho:</p>	<p>porquinhos, sendo que serão os alunos a ajudar a professora estagiária a compor a história. O Zé (da história “O Zé e as Estações”), um avatar, decidiu ler uma história, como nesta época está frio e é inverno, acabou por optar ler a história dos 3 porquinhos. Mas o livro, tem umas palavras que não é possível ler, porque tem umas manchas, então as crianças vão ajudar a completar. O Zé vai pedir ajuda aos alunos. Caso as crianças não conheçam a história, vão visualizar no computador no site: http://www.junior.te.pt/servlets/Jardim?P=Historias</p>	<p>Projeter Avatar (Anexo B2)</p>	<p>(anexo A1) - Grelha de observação de aprendizagens relativas aos descritores (Anexo B1) - Registo escrito</p>
50 minutos	<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar corretamente o símbolo “x” • Construir a tabuada do 3 <p>Área Curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo geral: Multiplicar números naturais Descritores de desempenho:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando acabou de ler, começou a pensar “se uma casa dá para 3 porquinhos, duas casas dá para quantos porquinhos?” Este raciocínio vai ser registado no quadro em esquema através de desenhos e números. ▪ Assim se inicia o processo de tabuada que vai ter os elementos da história dos 3 porquinhos. Se em apenas uma 1 casa podem viver 3 porquinhos, logo $1 \times 3 = 3$. Os alunos irão registar no caderno. ▪ Se uma casa só dá para 3 porquinhos, quantos porquinhos podem estar em duas casas? As crianças vem através de um esquema visual e registam $2 \times 3 = 6$ ou $3 + 3 = 6$. Assim os alunos constroem a tabuada do 3, pensando sempre no mesmo processo até ao 10×3 ou mais. 	<p>Quadro Imagens (Anexo B3)</p> <p>Quadro Imagens</p>	

<p>5 minutos</p> <p>Início: 10:30h Fim: 11:00h Duração: 00:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar corretamente o símbolo “x” • Construir a tabuada do 3 	<p>Intervalo</p>		
<p>10 minutos</p> <p>Início: 11:00h Fim: 12:30h Duração: 1:30h</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotina de saída: Os alunos arrumam o material que tiverem em cima da mesa antes de saírem para o recreio. 		
<p>15 minutos</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotina de entrada: entrada da turma na sala. Os alunos realizam um pequeno jogo ou ouvem e cantam uma canção. 		
<p>20 minutos</p>	<p>Área Curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo geral: Multiplicar números</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora estagiária irá relembrar a tabuada do 3 através da história dos 3 porquinhos, completando-a com a tabuada. ▪ Os alunos irão realizar uma ficha de consolidação. 	<p>Computador Projetor Ficha (Anexo B4)</p>	

20 minutos	naturais Descritores de desempenho: <ul style="list-style-type: none"> • Construir a tabuada do 3 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças vão recortar um modelo de modo a construir uma flor em que a mesma irá conter 10 folhas no caule. Estas dez folhas irão ter a tabuada do 3. As crianças irão receber, cada uma uma flor, na qual vão poder colori-la. As folhas irão estar desordenadas, e desta forma, os alunos têm que ordená-las, para que possam colá-las ao caule da flor, no caderno diário. 	Flor (Anexo B5)	
20 minutos	Área Curricular: Português Domínio: Oralidade Objetivo geral: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor Descritores de desempenho: <ul style="list-style-type: none"> - Responder adequadamente a perguntas - Recontar e contar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momento para que os alunos que já leram o livro que requisitaram na biblioteca da sala possam contar a sua experiência e mostrar a sua ilustração. Os alunos que queiram requisitar algum livro, devem aproveitar este momento para o fazê-lo. 		
5 minutos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotina de saída: Os alunos arrumam o material que tiverem em cima da mesa antes de saírem para o recreio. 		

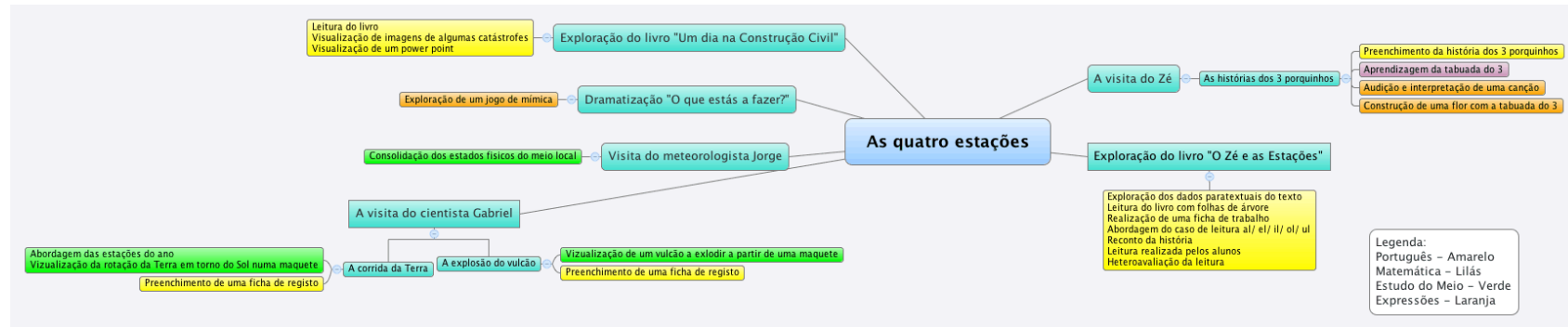
<p>Início: 12:30 Fim: 14:00 Duração: 1:30h</p>		<p>Intervalo (Almoço)</p>		
<p>Início: 14:00 Fim: 16:00 Duração: 2:00h</p>	<p>Estudo do Meio</p>	<p>Atividade: A corrida da Terra</p>		
<p>15 minutos</p>		<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotina de entrada: Os alunos realizam um pequeno jogo ou ouvem e cantam uma canção. 		
<p>10 minutos</p>	<p>Área Curricular: Estudo do Meio Domínio: À descoberta do ambiente natural Objetivo geral: Os aspetos físicos do meio local Descritores de desempenho: Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos. Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A aula vai começar com o cientista Gabriel, um avatar, a pedir aos alunos para se lembrarem a história do “Zé e as Estações” abordada na aula de português no dia anterior. O cientista é um avatar. Em seguida, o cientista apresenta o tema: As estações do ano. 	<p>Computador Projetor Avatar (Anexo B6)</p>	
<p>20 minutos</p>	<p>Área Curricular: Estudo do Meio Domínio: À descoberta do ambiente natural Objetivo geral: Os aspetos físicos do meio local Descritores de desempenho: Relacionar as estações do ano com os</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora estagiária pergunta aos alunos o porquê de, durante o ano, não termos a mesma estação do ano durante o ano inteiro e sim, termos quatro estações. Vai ser usado um PowerPpoint para o início do tema. A professora vai recordar cada estação do ano e as suas características relativas ao estado do tempo, desta a tentar chegar a uma 	<p>Powerpoint (Anexo B7) Computador Projetor</p>	

<p>10 minutos</p>	<p>estados do tempo característicos.</p> <p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e escrita Objetivo geral: Ler textos informativos Descritores de desempenho: Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos.</p>	<p>conclusão, que justifique a existência das estações do ano. Os alunos vão ter uma folha de registo, em que preenchem as características das estações do ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seguida será apresentada a atividade que ajudará os alunos a entenderem o porquê de haver quatro estações do ano. Antes de se proceder à explicação e demonstração, será distribuída uma folha de registo pelos alunos para que possam registar o que observam. 	<p>Folha de registo (Anexo B8)</p>	
	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e escrita Objetivo geral: Desenvolver o conhecimento ortográfico Descritores de desempenho: Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-gráfica e utilizando corretamente as marcas do género e do número dos nomes, adjetivos e verbos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeiro, um aluno irá ler o que está na ficha e preencher com a sua opinião do que se irá proceder acerca da translação da terra. 	<p>Folha de registo (Anexo B8)</p>	
<p>20 minutos</p>	<p>Área Curricular: Estudo do Meio Domínio: À descoberta do ambiente natural Objetivo geral: Os aspetos físicos do meio local</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A formanda irá apresentar um vídeo relativo ao movimento de translação da Terra fazendo referencia ao movimento de rotação da terra. O vídeo sobre a rotação e translação: https://www.youtube.com/watch?v=eV4nk9or9SE . 	<p>Vídeo</p>	

<p>20 minutos</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a parte iluminada do planeta Terra, ▪ Reconhecer as estações do ano, ▪ Compreender a rotação da Terra em torno do Sol. 	<p>como o mesmo é em linguagem inglesa, a formanda irá dobrar o filme para português. Como o vídeo apresenta igualmente os meses do ano, a professora estagiária irá fazer uma revisão dos meses do ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para uma melhor compreensão por parte dos alunos acerca da translação da terra, a professora estagiária irá levar um candeeiro (que irá ser o Sol), e uma bola de esferovite (pintada), que será o planeta Terra. ▪ Numa primeira fase, será apresentado a rotação que a terra faz sobre o sol com a ajuda de dois alunos da turma. Um aluno segura o candeeiro que será o Sol e outro aluno segura o planeta Terra, em que este aluno irá girar à volta do aluno que está a segurar o candeeiro. ▪ Caso a turma não esteja a compreender o movimento de translação que os alunos estão a realizar com o candeeiro e a bola de esferovite, a turma passará a visualizar pelo quadro interativo. Para conseguirem visualizar corretamente a luz do Sol a incidir na Terra, a formanda irá filmar, passando em direto no quadro interativo. Com um telemóvel irá filmar-se a maquete, realizando uma videochamada através do programa Skype. A formanda filma e, desta forma, os alunos 	<p>Candeeiro Bola de esferovite</p> <p>Candeeiro Bola de esferovite</p> <p>Telemóvel Computador Internet móvel Candeeiro Bola de esferovite</p>	
-------------------	--	--	---	--

<p>20 minutos</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e escrita Objetivo geral: Ler textos informativos Descritores de desempenho: Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos.</p>	<p>conseguem visualizar corretamente a maquete e entender melhor os conceitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças irão preencher a folha de registo, sendo os conceitos, explicados pelo cientista Gabriel. O mesmo irá perguntar algumas perguntas as alunos. 	<p>Folha de registo (Anexo B8)</p>	
<p>5 minutos</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e escrita Objetivo geral: Desenvolver o conhecimento ortográfico Descritores de desempenho: Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-gráfica e utilizando corretamente as marcas do género e do número dos nomes, adjetivos e verbos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotina de saída: Os alunos arrumam o material que tiverem em cima da mesa antes de saírem para o recreio. 		

Anexo 2A.VII – Exemplo de um Mapa Conceptual



Anexo 2A.VIII – Narrativa Individual

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico (2º ano)

Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada no 1º ciclo do
Ensino Básico

Narrativa Individual

Docentes: Doutora Paula Flores

Discente: Cátia Maciel, nº 3130492

Porto, 21 de novembro de 2014

A narrativa individual apresenta um caráter reflexivo e explicativo, em que uma pessoa tem a oportunidade de falar acerca da sua experiência vivenciada em sala de aula, explanando alguns aspetos presentes na educação básica do 1º ciclo. Esta narrativa vai apresentar a importância da leitura no 1º ciclo e o mesmo vai ser explanado com a experiência que a formanda já pode vivenciar na prática pedagógica supervisionada, corroborando com autores que escrevem acerca da importância da leitura em crianças e o impacto que pode ter na vida das mesmas. Sempre que possível, a formanda irá apresentar soluções aos problemas que explicará, encontrados na sala de aula.

As turmas que os alunos nos dias de hoje preenchem são turmas contextualizadas, em que existem alunos que são heterogéneos.

Um professor de 1º ciclo do ensino básico, como descreve o Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, coloca em ação o currículo de forma a usufruí-lo para mobilizar conhecimentos das áreas curriculares e articular as capacidades precisas para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Nos dias que correm, um professor é mais do que um profissional para mobilizar conhecimentos para a aprendizagem dos alunos.

A profissão de professor, no presente, é algo mais complexo do que o Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de agosto aparenta realmente transparecer. A profissão de docente é um desafio que se não se destina apenas a ser professor. Há alturas, em que um professor acaba por ser, em acréscimo, um psicólogo, um médico, um assistente social, acontecendo por vezes, ser pai e mãe (Nóvoa, 1995).

A primeira semana de prática pedagógica supervisionada foi indispensável para o início deste processo pela razão de possibilitar à formanda um papel mais focado na observação. Nos primeiros três dias foi possível verificar os interesses, as dificuldades presentes e os comportamentos que apresentam nas diversas atividades. Neste caso, que incide sobre uma observação direta, há a possibilidade de analisar a aula com mais atenção. Com uma observação direta, a formanda tem a perfeita ocasião para observar atividades e os tempo em que a mesmas decorrem, ou seja, tudo o que é relativo ao espaço e ao tempo. Também é possível observar os alunos a diversos níveis, a nível comportamental e a nível de aprendizagem (Estrela, 1994).

Durante os primeiros dias de estágio, também se desenrolou a observação participante ao ajudar os alunos quando estes tinham dúvidas na realização de alguma tarefa na sala de aula. Através de uma observação participante, a formanda participava na atividade, mas sem nunca perder o papel que se estava a desempenhar, o papel de observador (Dias, 2009).

Através deste processo, observação mais pormenorizada, é possível detetar aspetos que, por vezes, quando se está a implementar, principalmente no caso de profissionais como a formanda que estão numa fase inicial a nível profissional, não se conseguem detetar. Num momento em que a experiência tem um lugar fulcral, como num estágio em que a formanda está no momento a realizar, aprende-se a conciliar a implementação com a observação, usando o melhor dos dois processos em favor das crianças, de forma a tornar as dificuldades em conhecimentos apreendidos.

Na primeira semana, nas áreas curriculares observadas, verificou-se que os alunos têm mais dificuldades em algumas áreas do que outras. Uma área curricular que chamou a formanda a atenção foi o português. Foi possível reparar que as crianças tiveram um ligeiro desinteresse ou dificuldade relativamente às outras áreas curriculares observadas. Um domínio que se destacou foi a leitura. Há alunos que apresentam dificuldades e a formanda detetou alguns níveis diferentes dentro do círculo dos 24 alunos na primeira aula de português que observou. De entre aquelas crianças, há quem, para a idade cumpre os descritores de desempenho, havendo outras que estão longe de quebrar essa barreira, sendo que até ao dia de hoje se tem tentado combater essa dificuldade, que está presente com algum relevo em alguns alunos.

No decorrer das semanas, naquelas que houve implementações, a díade tem proporcionado atividades e estratégias para os alunos lerem, praticarem e consequentemente evoluírem, cada um no seu ritmo de aprendizagem. Uma das estratégias usadas, inicialmente parecia estar a resultar, mas depois notou-se que em algumas crianças não estava a acontecer o resultado pretendido. Cada um levava para casa um pedaço de um texto de uma história que fosse ser abordada na semana seguinte. Os alunos praticavam em casa e no dia planificado liam a parte que lhes competia, ocorrendo no fim da leitura de todos a avaliação..

É de referir que foi implementada uma tabela de autoavaliação da leitura, em que os alunos avaliam a sua leitura perante alguns parâmetros. Depois relacionam a sua leitura a uma cor: verde (se leram bem), amarelo (se leram com alguma dificuldade) ou vermelho (se leram com muita dificuldade). A leitura em casa, para os alunos com mais dificuldades, não estava a ser benéfico porque alguns decoravam o texto e não o compreendiam. -no

Mostra, assim, a necessidade de implementar algum tipo de estratégias com esses alunos, pois durante semanas seguidas demonstraram dificuldades e não aparentava treino comparativamente a outros colegas da sala de aula. Uma estratégia que poderá trazer bons resultados, é fazer da prática da leitura, um jogo. , Só o facto de a formanda ter enunciado que as atividades de leitura eram integradas num jogo, produziu reações de motivação nos alunos para realizar das atividades.

As crianças que ainda apresentam muitas dificuldades, uma estratégia que talvez seja benéfica em implementar é ensinar a identificar padrões ortográficos, os quais que não estejam muito consolidados. As crianças podem tentar detetar os mesmos num texto ou em outro formato apropriado. Igualmente é possível apresentar palavras como, por exemplo, dígrafos em falta, e as crianças somente tem que preencher (Sim-Sim, 2009).

Todas as crianças do grupo tem o direito de participar na atividade desenvolvida, quer apresentem ou não apresentem dificuldades. Quando se refere à leitura tem que se integrá-las e ajudar a superar as dificuldades, porque quando se planifica uma atividade, tem que se planificar a pensar em todos os elementos que formam a turma e não apenas nos discentes que certamente irão cumprir as tarefas propostas porque não tem dificuldades. Desta forma, está a praticar-se diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica é um direito que toda a criança deve de ter acesso. Obviamente que a realidade em muitas escolas não é essa. Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que os alunos aprendem melhor se os professores tiverem em consideração as características de cada aluno. Por outras palavras, os alunos tem mais possibilidades de apreenderem os conteúdos, se as diferenças de cada um for tida em conta. Deve-se ter em conta as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.

Em crianças, nesta idade, é essencial que aprendam a ler, pela razão de, cada vez mais, ser imprescindível saber ler nos dias de hoje. Para os alunos é necessário aprender a ler porque ler é algo que é comum a todas as restantes áreas curriculares, como por exemplo, em matemática. Para os alunos conseguirem realizar algum problema, para determinar quais os dados que têm que ser usados, elas têm que conseguir ler o enunciado do problema. Indo um pouco mais além, a leitura é tão importante no quotidiano, como na vida profissional. Cada vez mais, a escrita é substituída pela linguagem falada, em que “não se trata só de ser capaz de ler o nome da estação de metro, (...) mas saber ler a informação por Minitel, os boletins de previsões meteorológica, os catálogos turísticos, as literaturas dos medicamentos, as instruções para a utilização de equipamentos eletrodomésticos” (Morais, 1997, p. 21).

Hoje em dia é possível praticar a leitura através da leitura de livros porque há cada vez mais livros direcionados para as idades infantis.

“O livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia.” (Gomes, 2007, p. 5)

A díade, desde que começou a implementar que aborda um livro para incluir no projeto "Conta-me uma história...". Desta forma tenta-se promover o gosto pela leitura, como a prática para o mesmo, através de diversas estratégias. É de salientar que as crianças gostam muito de a ouvir as histórias e todas os alunos tentam ler a parte que lhes compete da melhor forma que conseguem com empenho. A apresentação de um livro novo com uma história que contém um tema que é importante abordar na idade deles. A história por si só parece motivá-los e é algo que os cativa. Por esta razão, esta estratégia tem sido usada quase todas as semanas em sala de aula. Como já referido, tenta-se abordar a leitura do livro com estratégias diferentes, como por exemplo, por dramatizações, que é algo que lhes suscita atenção. Pode-se igualmente referir, que algumas crianças têm melhorado a leitura, o que demonstra que começa a haver resultados positivos e que a díade tem que continuar a motivar os alunos para a leitura melhorar.

Nesta narrativa é abordada a leitura, mas o que será realmente ler? Ler aparenta ser, para quem já tem esse dado adquirido, algo descomplicado, que quase dá a sensação de que é um dado adquirido à nascença e que nos dias que correm para muitos que não sabem ler, parece um código indecifrável ou difícil de decodificar. Mas, a palavra ler, no sentido literal da palavra, significa decodificar um texto que está escrito. Nas palavras de Poslaniec (2006) é dar sentido a um texto, colocar em cada palavra a nossa experiência. É possível testemunhar em cada leitura, o que a pessoa faz, é possível ver nitidamente as experiências que uma pessoa carrega. Ler proporciona aos alunos, a cada aluno, uma alavanca para o seu desenvolvimento pessoal, permitindo assim um acesso a infinitos caminhos.

Mas para as crianças na idade de frequentar o ensino básico, é normal que haja dificuldades ou desmotivação, pela razão de se sentirem com dificuldades relativamente aos colegas. O grande objetivo para estas crianças, é que consigam alcançar o objetivo de conseguir ler mais e melhor com estratégias diferenciadas e eficazes e, sempre que possibilite, um pouco lúdicas. Desta forma cada leitor, ou seja, cada aluno para alcançar tal objetivo tem que ter motivação, vontade, esforço e consciencialização.

Em jeito de conclusão, aprender a ler, é viver a experiência da leitura como diálogo entre o inimigo e o texto em que ler se torna “uma espécie de paixão; devora-se o livro, não se consegue abandoná-lo antes de o ter acabado de ler, tem-se a impressão, (...) que uma corrente nos arrasta” (Poslaniec, 2006, p. 9)

Bibliografia

Dias, C. (2009) Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175 – 188.

Estrela, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Gomes, J. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. Retirado de http://195.23.38.178/casdaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf em 19 de novembro de 2014.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: Atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexo 2A.IX – Narrativa Colaborativa

Díade Adriana Fernandes Martins e Cátia Fabiana da Silva Maciel

Orientador(a) cooperante Higino Oliveira

Escola/Agrupamento EB1/JI do Paço

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: -

Data: -

Comentário da diáde	Comentário do(a) orientador(a) cooperante
<p>Uma narrativa colaborativa tem um carácter reflexivo, não somente entre uma pessoa, mas várias pessoas, com o intuito de refletir acerca da profissão docente e do efeito que as práticas têm nos alunos, com vista à melhoria da prática pedagógica.</p> <p>Esta narrativa incide sobre um tema específico, sendo ele o uso de recursos educativos nas práticas implementadas pelas mestrandas, com vista ao aumento da motivação e do nível de interatividade das aulas, resultando conseqüentemente na aquisição de aprendizagens significativas pelos alunos.</p> <p>Considerando que “formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, (...) que favoreçam, o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um” (Alarcão, 2001, p. 11), as aulas das diversas áreas curriculares devem conter a utilização de recursos educativos, selecionados estes segundo critérios exigentes uma vez que “o papel do professor é essencialmente importante, pois é ele quem (...) faz a mediação da construção do conhecimento” (Jordão e Tessaro, 2007, p.2). O conhecimento é desenvolvido na sala de aula e proporciona uma relação colaborativa e ativa entre o professor-aluno. Neste sentido, passa a haver uma estabilização do comportamento e um ambiente de aprendizagem nativa na sala da aula (Pollard, 2014).</p> <p>Os recursos educativos em sala de aula revelam-se assim, um apoio ao ensino e aprendizagem dos conteúdos, pela razão de ajudarem a alcançar objetivos, significativos e importantes (Saracho & Spodek, 1998). É possível utilizá-los nos mais diversos momentos de uma aula, quer seja para despertar o interesse da turma quando se introduz um novo conteúdo, quer seja na abordagem e/ou consolidação do mesmo. Não há garantias de que haja aprendizagem ao planificar atividades para as crianças (idem), mas o uso de materiais diversificados permitem uma aprendizagem mais significativa. Na seleção dos mesmos devemos ponderar a heterogeneidade dos grupos (Jordão & Tessaro, 2007), a pertinência da sua utilização, o momento em que devem ser incluídos e a qualidade desses mesmos recursos.</p> <p>Tendo em conta que um aluno intrinsecamente motivado estabelece metas de aprendizagem e participa ativamente</p>	<p>Atualmente, incorporar as novas tecnologias na sala de aula a um duelo no bom sentido para os docentes. Em muitos casos, a formação contínua ainda não contempla as tecnologias como um tema importante. No entanto já se tem vindo a melhorar nesse sentido o professor começa agora a sentir alguma segurança no domínio das tecnologias.</p> <p>Apesar de alguns professores se sintam ainda um pouco hesitantes e “despreparados”, muitos já compreenderam a potencialidade das ferramentas e procuram levar essas ferramentas para a sala de aula.</p> <p>O crescente uso do quadro interativo em consonância com as ferramentas (por ex: o voki) é, sem dúvida, uma mais-valia que aproxima os alunos e professores na exploração de conteúdos de forma interativa e conseqüentemente facilitadora do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser mais ativo e participativo.</p> <p>Por outro lado, estas ferramentas auxiliam o professor na apresentação de conteúdos dinâmicos para serem trabalhados na sala de aula. A novidade, no campo destas novas ferramentas tecnológicas, é uma plataforma que a Google está a desenvolver para a educação, o chamado “Google Play for Education”, que brevemente estará disponível em quase todos os suportes (incluído o android), mas teremos de esperar a versão portuguesa.</p>

no processo de construção do conhecimento, a seleção de recursos que despertem o interesse dos alunos é fulcral, uma vez que este é um fator decisivo na motivação em sala de aula. Além disso, os materiais propiciam o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais e de organização do conhecimento.

Quando as mestrandas selecionam materiais manipuláveis, concretos ou jogos, têm como objetivo não só provocar a motivação e curiosidade (Arends, 2012) dos alunos, mas acima de tudo porque antes dos mesmos adquirirem um pensamento abstrato em relação a qualquer conteúdo, necessitam de executá-lo através do concreto.

Quando os recursos selecionados se enquadrarem nos materiais concretos (de uso corrente), “a exploração (...) deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem.” (Ministério da Educação, 2004, p. 123).

Referindo ainda um recurso de utilização frequente pelas formandas, todas as semanas, as mesmas têm o cuidado de selecionar um livro, que estabeleça o início da interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares, que motive os alunos para a vontade de ler novas histórias (Grave-Resendes & Soares, 2002) por iniciativa própria e que estimule a turma a querer conhecer mais e melhor o assunto abordado.

Tendo em conta que as mestrandas privilegiam, na sua ação pedagógica, a utilização de recursos educativos de foro tecnológico, o desafio está em identificar onde a tecnologia possa “apresentar possibilidades verdadeiramente novas. Não basta aplicá-la de modo convencional, apenas repetindo aquilo que de algum modo já fazemos sem seu auxílio” (Razera, 2010, p.1). De acordo com o Learning and Teaching Scotland (2000), as vantagens de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica são: oferecer oportunidade para ampliar ou melhorar o currículo; propiciar novas abordagens de ensino e, conseqüentemente, ajudar na planificação e na estruturação das atividades.

Embora a utilização de recursos educativos ofereça imensas possibilidades de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mais importante do que isso é a postura do docente e a gestão que faz das suas aulas e das reflexões da sua ação pedagógica.

O que nos leva a pensar, também, nas dificuldades de implementação destas ferramentas nas nossas escolas. Aqui refiro-me ao fato de muitos dos computadores estão avariados e desatualizados.

Assim, esta diáde, mostrou sempre a atitude de utilizar nas aulas as novas tecnologias, além de outros recursos educativos, ferramentas motivadoras, às quais os alunos aderiram com entusiasmo e curiosidade. Tiveram em consideração a necessidade de adequar os recursos educativos às suas aulas, tornando-as mais atraentes, participativas e eficientes.

Claro, a ideia não é abandonar o quadro ou o livro, mas fazer das novas tecnologias uma ferramenta motivadora e cativante na nossa sala de aula.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Arends, R. (2012). *Teaching to learn* (9ª ed). New York: McGraw-Hill.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Jordão, A. & Tessaro, J. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. (Online), O Portal Dos Psicólogos. Acedido a 28 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/a0356.pdf>.

Learning and Teaching Scotland (2000). *Information and Communications Technology*. Guide for Teachers and Managers. National Guidelines, 5-14.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed). Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Pollard, A. (2014). *Reflective teachers in schools* (4ª ed). UK: Bloomsbury Publishing Plc

Razera, J. (2010). *Uma experiência com estudantes em situação de monitoria de informática: protagonismo e perspectivas de metacognição*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, 52 (3), 1-8.

Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Anexo 2A.X – Exemplar de uma Grelha de Observação de Atitudes e Comportamentos

Assinalar com um X o separador que o aluno cumpriu nas atividades
Data: 10/12/2014

Grelha de observação de atitudes e comportamentos								
Pontos de observação Nomes dos alunos	Foi pontual	Participou ativamente	Revelou sentido de respeito mútuo (pediu a palavra e falou na sua vez)	Revelou sentido responsabilidade e autonomia (completou as tarefas propostas/ cooperou nos trabalhos de grupo)	Foi organizado e demonstrou métodos de trabalho	Revelou sentido crítico	Demonstrou interesse e empenho na realização de tarefas	Esteve atento durante as atividades
A.G.	X		X				X	
A.T.				X	X	X		X
B.S.	X		X	X	X		X	X
C.P.	X	X	X	X	X	X	X	X
D.F.	X				X			
D.S.	X	X	X	X	X	X	X	X

G.P.			X	X	X		X	
G.M.	X		X	X	X		X	X
I.O.	X	X	X	X	X	X	X	X
I.M.	X	X	X	X	X	X	X	X
L.O.	X	X	X	X	X	X	X	X
L.S.	X	X		X	X		X	X
L.G.			X	X			X	
L.M.	X	X			X		X	X
L.V.		X	X	X	X			X
L.S.	X						X	
L.B.	X	X	X	X	X	X	X	X
M.S.	X		X	X			X	X
N.P.	X	X	X	X	X	X	X	X
N.R.	X	X		X	X	X		
P.M.	X	X	X	X	X	X	X	X

P.C.	X	X	X	X	X	X	X	
R.B.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
R.C.	X				X			
R.G.		X	X	X			X	X

Anexo 2A.XI – Exemplo de uma Grelha de Observação de aprendizagens relativas aos descritores

Data: 11/12/2014

Parâmetros
 A – O aluno revela ter consolidado este descritor;
 B- O aluno ainda revela algumas dificuldades neste descritor;
 C – O aluno revela muitas dificuldades neste descritor.

Grelha de observação de aprendizagens relativas aos descritores				
Pontos de observação Nomes dos alunos	Subtrair dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.	O tempo que faz (registar as condições atmosféricas diárias)	Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...)	Identificar a temperatura
A.G.	B	B	A	B
A.T.	A	A	A	A
B.S.	B	B	A	A

C.P.	A	A	A	A
D.F.	C	B	A	B
D.S.	A	A	A	A
G.P.	A	A	A	A
G.M.	B	B	A	A
I.O.	A	A	A	A
IM.	A	A	A	A
L.O.	A	A	A	A
L.S.	B	A	A	A
L.G.	C	B	A	A
L.M.	C	C	A	B
L.V.	A	A	A	A
L.S.	C	B	A	A
L.B.	A	A	A	A
M.S.	B	A	A	A

N.P.	A	A	A	A
N.R.	A	A	A	A
P.M.	A	B	A	A
P.C.	A	B	A	A
R.B.	A	A	A	A
R.C.	C	A	A	A
R.G.	C	B	A	A

Anexo 2A.XII – Registos fotográficos



Figura 1 – Biblioteca da Escola do Paço



Figura 2 – Biblioteca da Escola do Paço

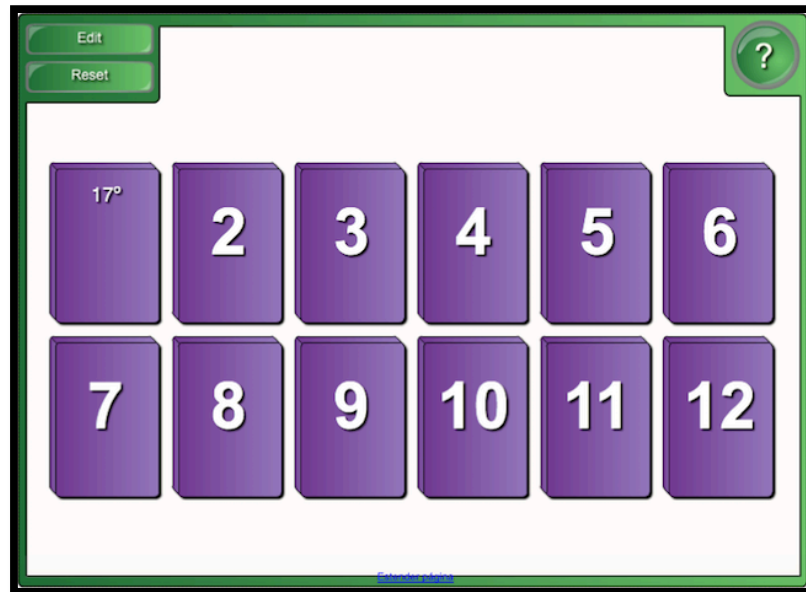


Figura 3 – Uso do *Smart Board* numa atividade de matemática

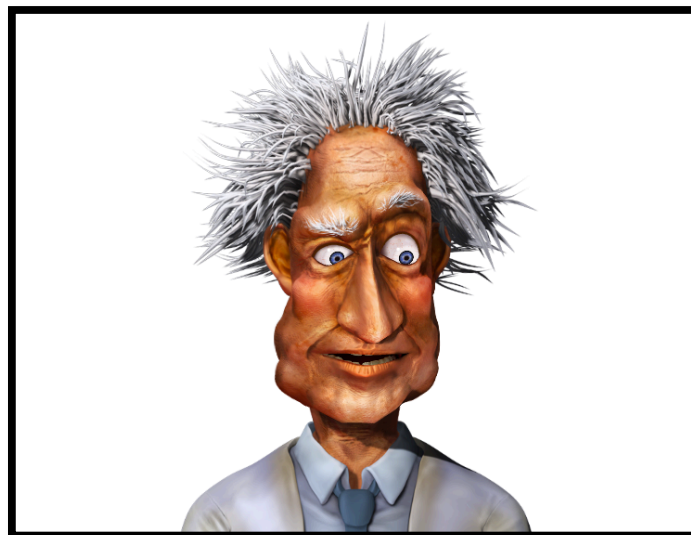


Figura 4 – Avatar criado no software *CrazyTalk7*, em atividade de estudo do meio



Figura 5 – Recurso (dado) usado na atividade “Os números divertidos com os 5 amigos”



Figura 6 – Recurso (sacos) usado na atividade “Os números divertidos com os 5 amigos”



Figura 7 – Projeto “Conta-me uma História”



Figura 8 – Uso das TIC em atividade matemática “Os triplos dos 3 porquinhos”

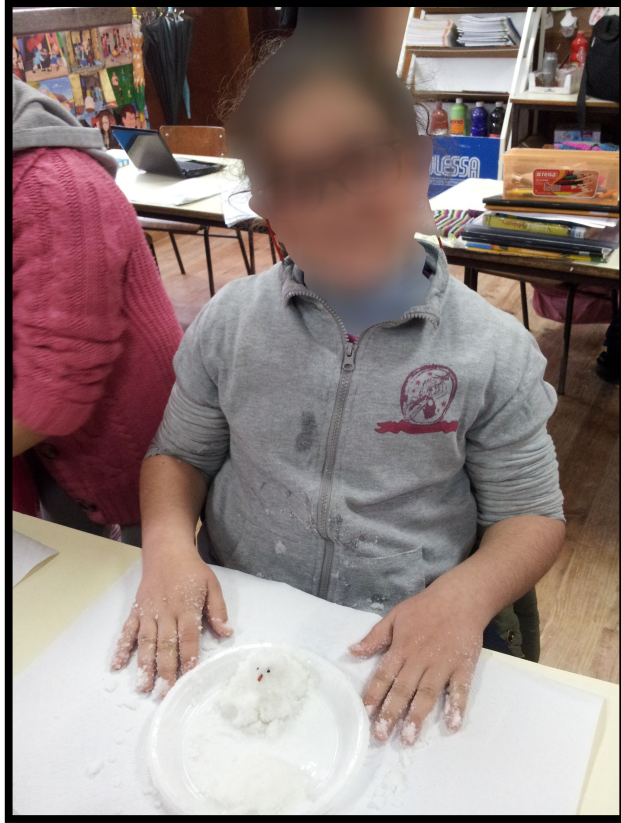


Figura 9 – Manipulação de neve artificial na atividade “Vai nevar na escola!”



Figura 10 – Atividade de Estudo do Meio acerca dos meses e estações do ano



Figura 11 – Atividade “Canção: Roda dos alimentos”



Figura 12 – Atividade acerca dos comportamentos a ter no recreio