

Sara Figueiredo da Silva

Relatório de Estágio

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

junho | 20**15**

Sara Figueiredo da Silva

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 Susana Marques Sá

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

junho

2015

AGRADECIMENTOS

A concretização desta etapa na minha vida só foi possível e só fez sentido pelo apoio de algumas pessoas que me incentivaram e ajudaram da melhor forma. Assim, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram de alguma forma na consecução desta fase, que constitui, sem dúvida, a realização de um sonho.

À minha mãe e aos meus avós, que ao longo deste anos nunca deixaram de me apoiar, de acreditar em mim e de fazer todos os esforços necessários para que eu pudesse continuar o meu percurso.

Ao meu par pedagógico, Marlene Gomes, por todo o companheirismo, amizade e apoio demonstrado durante todo o percurso formativo.

Aos meus amigos, por me demonstrarem, a todo o momento, o verdadeiro conceito de amizade. Por me fazerem muitas vezes ver as coisas como elas são de verdade.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto, pelas aprendizagens que me proporcionaram e que serão tão importantes no meu futuro profissional. Obrigada em especial aos supervisores institucionais, Doutora Susana Sá e Mestre Carlos Jorge Correia, pela disponibilidade, pelas partilhas e pelos ensinamentos.

Aos orientadores cooperantes, Educadora Isabel Tavares e Professor Manuel António Pinto, pela abertura, disponibilidade e pelos bons exemplos que deram ao longo dos períodos de estágio.

A todas as crianças com as quais tive o privilégio de desenvolver ambos os períodos de estágio, pelos desafios constantes, pelo carinho demonstrado, por me darem a certeza que é aqui que deve estar e continuar.

De uma forma geral, a todos aqueles que se cruzaram comigo durante este percurso e que contribuíram para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

RESUMO

O relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo principal refletir acerca do processo de desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

No presente relatório será feita referência aos dois contextos nos quais foi desenvolvida a prática profissional: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e a todo o processo inerente ao desenvolvimento das competências necessárias para a construção de um perfil de desempenho profissional.

O trabalho desenvolvido em ambos os contextos teve por base um quadro concetual adequado às características específicas de cada um dos níveis educativos. Para isso, foi imprescindível adotar uma postura investigativa, crítica e reflexiva, que permitiu desenvolver uma prática intencional e sustentada.

Ao longo de ambos os períodos de estágio foi utilizada a metodologia de investigação-ação, constituída por momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que permitiram orientar as ações de acordo com as necessidades e os interesses do grupo/turma. Além disso, possibilitou que a mestranda desenvolvesse um perfil profissional de cariz investigativo e reflexivo.

Palavras-Chave: Educação; Perfil de Desempenho Profissional; Metodologia de Investigação-Ação; Reflexão.

ABSTRACT

The professional qualification traineeship report is made as part of the course of Teaching Practice Supervised, included in the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education and has the purpose of reflecting on the process of the professional and personal development of the master's trainee.

This report will refer to the two different contexts in which was developed the professional practice: Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education and all the process inherent to the development of the necessary skills to build a professional performance profile.

The developed task in both settings was based on a range of concepts suited to the particular features of each educational level. It was fundamental to adopt an investigative, critical and reflective posture, which allowed to acquire a deliberate and sustained practice.

Through both traineeship periods was employed a research-action method, composed by moments of observation, planning, action, reflection and evaluation that enabled to guide the actions according to the needs and interests of the group/class. In addition, it allowed that the trainee acquired an investigative and reflective professional profile.

Keywords: Education; Professional Performance Profile; Research-action Method; Reflection.

ÍNDICE

Índice de Anexos	III
Lista de abreviações	V
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. Breve história da Educação em Portugal	3
1.2. O perfil do professor	7
1.3. O aluno como centro da aprendizagem	14
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição e metodologia de investigação	19
2.1. O Agrupamento de Escolas de Pedrouços	19
2.2. A EB1 de Santegãos	21
2.3. A turma 1ªA	25
2.4. Metodologia de investigação	28
Capítulo 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	35
3.1. Observação e planificação	36
3.2. Ação e Reflexão	39
Reflexão final	61
Referências bibliográficas	67
Normativos Legais	80
Referências sitográficas	81
Anexos	84
Anexos 2 – Tipo A	87

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2AI – Quadro Síntese	89
Anexo 2AII – Grelha de observação	91
Anexo 2AIII – Grelha de verificação (1º ano)	97
Anexo 2AIV – Grelha de verificação (4º ano)	101
Anexo 2AV – Modelo Planificação Semanal	103
Anexo 2AVI – Narrativa colaborativa	105
Anexo 2AVII – Narrativa individual	111
Anexo 2AVIII – Exemplar Guião de Pré-Observação	119

Anexo 2 - Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2BI – Grelha de observação preenchida	
Anexo 2BII – Página do diário de formação	
Anexo 2BIII – Excerto gravação de áudio da atividade	
Anexo 2BIV – Registos fotográficos	
Anexo 2BV – Registos fotográficos – Baralho de Cartas	
Anexo 2BVI – Registos fotográficos – Dominó	
Anexo 2BVII – Jogo “Certo ou Errado?”	
Anexo 2BVIII – Folha de registo do jogo “Certo ou Errado?”	
Anexo 2BIX – Planificação Semanal	
Anexo 2BX – Grelha de auto e heteroavaliação	
Anexo 2BXI – Imagens	

Anexo 2BXII – Jogo “Olimpíadas de Estudo do Meio”

Anexo 2BXIII – Folha de registo do jogo “Olimpíadas de Estudo do Meio”

Anexo 2BXIV – Jogo de correspondência

Anexo 2BXV – Ficha de matemática

LISTA DE ABREVIações

AEP – Agrupamento de Escolas de Pedrouços

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), incluída no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Visto que este mestrado prevê a construção de um perfil profissional duplo, foram realizados dois estágios, em cada um dos níveis de ensino anteriormente referidos.

A PPS em EPE desenvolveu-se no primeiro ano do mestrado profissionalizante (cf. anexo 1), na Escola Básica (EB)/Jardim de Infância (JI) do Falcão, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Cerco, entre fevereiro e junho de 2014, com um total de 210 horas, às quartas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras. O grupo era constituído por 15 crianças com três anos de idade.

Por sua vez, a PPS no 1º CEB decorreu no segundo ano do mestrado profissionalizante, no Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP), nomeadamente na EB1 de Santegãos, entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, com o mesmo número de horas do estágio em EPE e nos mesmos dias da semana. A turma era constituída por 21 alunos, sendo 18 do 1º ano e três do 4º ano.

Os períodos de estágio revelaram-se impreteríveis na formação pessoal e profissional da mestranda, pois permitiram desenvolver competências pessoais e profissionais e estabelecer uma ligação entre os pressupostos teóricos e a prática, uma vez que para desenvolver ações intencionais e adequadas às crianças foi necessária a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos. Além disto, foi indispensável adotar uma atitude investigativa e reflexiva, através da metodologia de investigação-ação. De salientar que todas estas competências estão preconizadas na ficha curricular da UC PPS, sendo basilares ao longo da formação (Flores, 2014).

O presente relatório contemplará três capítulos nos quais serão patenteadas as relações estabelecidas entre os pressupostos teóricos defendidos pela mestranda e a sua prática ao longo do estágio.

No primeiro capítulo apresentar-se-ão os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as práticas desenvolvidas, evidenciando-se alguns autores de referência na educação. Primeiramente será feita uma referência à história da educação em Portugal, maioritariamente a partir do século XX, para que, posteriormente, se possam compreender os desafios de um professor na atualidade.

O segundo capítulo destinar-se-á a uma contextualização da instituição de estágio, visto que não é possível compreender as opções metodológicas, sem se conhecer o contexto educativo e o meio envolvente. Cumulativamente, explanar-se-á a metodologia de investigação-ação nas fases mobilizadas (observação, planificação, ação, reflexão e avaliação) e nos instrumentos de recolha de dados selecionados.

Ao longo do terceiro capítulo irão retratar-se algumas atividades desenvolvidas na PPS no 1º CEB, evidenciando-se as competências desenvolvidas pela mestranda e as aprendizagens construídas pelos alunos. Assim, pretende-se mais uma vez espelhar a relação entre as práticas desenvolvidas e o quadro concetual defendido.

O relatório terminará com uma reflexão final que englobará a PPS em EPE e no 1º CEB. Nesta fase serão evidenciados os contributos dos estágios para o desenvolvimento de um perfil profissional e pessoal, no qual se referem fatores comuns à EPE e ao 1º CEB, mas também se evidenciam saberes próprios de cada um dos níveis educativos. Assim, serão explanadas as potencialidades, mas também os constrangimentos encontrados ao longo do processo formativo da mestranda.

Seguir-se-á uma apresentação das referências bibliográficas, documentais, legais e sitográficas utilizadas. Estas referências são o resultado do aconselhamento dos professores da formação inicial durante a licenciatura em Educação Básica e ao longo do mestrado em EPE e ensino do 1º CEB, juntamente com uma pesquisa autónoma. Por último, serão apresentados os anexos, que pretendem complementar, bem como espelhar o que vai sendo exposto ao longo do relatório. Neste sentido, estes organizam-se em anexo 1 (relatório de estágio em EPE) e anexos 2, referentes ao período de estágio em 1º CEB. Importa ainda referir que os anexos 2 estão divididos em Tipo A (impressos) e Tipo B (em suporte digital).

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

O conceito de educação tem vindo a evoluir ao longo dos anos, através das mudanças de paradigmas educacionais, alterando-se também o papel docente (Arends, 1995). Neste sentido, para exercer a sua profissão, o docente deve pesquisar e recolher informações que lhe permitam sustentar as suas práticas, de uma forma atualizada.

Ao longo deste capítulo abordar-se-ão os pressupostos teóricos e legais que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda em contexto de 1º CEB, isto é, que possibilitaram a formação de um perfil de desempenho profissional que se refletiu no agir em ação.

Em primeiro lugar, proceder-se-á a uma breve contextualização histórica acerca da educação em Portugal, dando-se maior ênfase a partir do século XX. Entende-se que é fundamental perceber a evolução da educação, pois permite perceber as similitudes, bem como as diferenças até aos dias de hoje. De seguida, serão apresentados alguns dos conceitos sobre os quais um professor deve refletir para poder desenvolver práticas ricas e significativas, tais como: diferenciação pedagógica, gestão flexível do currículo e articulação curricular. Uma vez que as ações têm como objetivo promover aprendizagens dos alunos, importa também definir este conceito, bem como sobre o paradigma de aprendizagem adotado (socioconstrutivismo).

1.1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Ao longo dos séculos a educação esteve muito relacionada com a religião (Carvalho, 2001), sendo que esta principiou por iniciativa da Igreja, destinando-se, inicialmente, à preparação do seu pessoal (Gomes, Fernandes & Grácio, 1988). Assim, não é possível “falar-se de ensino em Portugal nos séculos XVI e XVII sem referir a acção doutrinária e pedagógica dos Jesuítas” (OEI, 2003, p. 17), pois estes tiveram grande influência na educação devido aos colégios que criaram em todo o país, nos quais o ensino era gratuito. Apenas no século XVIII existiu um declínio, pois

os Jesuítas foram expulsos de Portugal (OEI, 2003). Desta forma, começou a haver uma concorrência entre a Igreja e o Estado no que diz respeito ao poder na área da educação. O Estado ganha algum poder, mas no reinado de D. Maria I o poder volta às Igrejas e o ensino é ministrado, maioritariamente, nos conventos. É também neste reinado que se cria o ensino feminino (idem).

Em 1870 foi criado o Ministério da Instrução Pública em Portugal, que viria a ficar responsável pelas questões relacionadas com o ensino. Neste sentido, D. António da Costa, ministro do referido ministério, criou a 3 de agosto do mesmo ano duas Escolas destinadas unicamente ao sexo feminino. Além disso criou um Instituto de Educação Feminina que visava promover a educação a vários níveis: moral, físico, intelectual e profissional. Contudo, pouco tempo depois o Ministério da Instrução Pública deixou de existir e as Escolas femininas e o Instituto de Educação feminino foram abolidos (Carvalho, 2001).

Nos finais do século XIX, o Partido Republicano Português, aproveita-se da situação difícil em que o país estava envolvido, começa a sua propaganda e toma algumas medidas. Uma vez que possuíam vários centros de convívio e de ação cultural, instituíram escolas primárias onde algumas pessoas se dedicavam a ensinar crianças e adultos a ler, a escrever e a contar (Carvalho, 2001). Este partido, através das suas ações foi tendo cada vez mais apoiantes, até que a 5 de outubro de 1910 foi proclamada a 1ª República, que ditou o fim da monarquia em Portugal. Um dos objetivos dos republicanos era fazer uma reforma ao nível da educação.

Com a reforma da educação, em 1911, o ensino primário foi dividido em três graus: elementar, complementar e superior (Sequeira & Baptista, 1997). O elementar dedicava-se a todas as crianças de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, sendo de carácter obrigatório e com duração de três anos letivos (Carvalho, 2001). Relativamente ao complementar e ao superior, tinham a duração de dois e três anos, respetivamente, e não eram de carácter obrigatório. Em 1919 o ensino primário elementar e o ensino primário complementar fundiram-se num só, obrigatório e com a duração de 5 anos (Sequeira & Baptista, 1997).

Apenas a partir de 28 de maio de 1926 houve grandes alterações ao nível do ensino, devido ao golpe militar que acabou com a 1ª República e deu início à ditadura. Essas alterações foram sobretudo de carácter ideológico, criando-se a “escola nacionalista” fundamentada numa forte doutrina de carácter moral. Os programas foram reduzidos à aprendizagem escolar de base, o ensino primário foi reduzido, o complementar e as escolas normais superiores extinguiram-se e foram criados “postos de ensino” nas regiões rurais, onde os mestres, maioritariamente, só sabiam ler e escrever. Combater o analfabetismo deixou de ser uma prioridade, uma vez que para os governantes interessava que a população não soubesse ler nem escrever, pois se as pessoas fossem ignorantes não teriam opiniões que pudessem ser prejudiciais e desestabilizadoras do ponto de vista político (OEI, 2003).

Na segunda metade do século XX o sistema educativo português passou por três fases: 1950-1960, 1960-1974 e 1974-1997 (idem). Na primeira fase, especificamente em 1956, o ensino primário passa a ser de quatro anos e obrigatório. Destinava-se apenas a alunos do sexo masculino e a adultos. Apenas em 1960 passa a abranger também crianças do sexo feminino. Todavia, o analfabetismo não foi influenciado pelas medidas político-administrativas, na medida em que continuou a decrescer de uma forma bastante lenta (idem).

Nos anos 60 o Estado apercebeu-se da necessidade de fazer alterações no ensino, uma vez que o país se encontrava atrasado do ponto de vista educacional. Neste sentido, em 1966 a escolaridade obrigatória passou a ser de seis anos e, mais tarde, a obrigatoriedade estendeu-se aos dois sexos. Aqueles que não pretendiam ir além da escolaridade obrigatória faziam as seis classes obrigatórias, os que tinham intenções de prosseguir os estudos frequentavam as quatro primeiras classes, seguindo-se um exame de aprovação aos liceus ou ao ensino técnico. Já nos anos 70, Veiga Simão, Ministro da Educação, pretende fazer uma reforma no sistema educativo, introduzindo o conceito de democratização do ensino, numa sociedade que tinha um regime político nacionalista e conservador (idem).

A reforma de Veiga Simão não foi totalmente implementada, pois a 25 de abril de 1974 deu-se um golpe militar que viria a acabar com a ditadura, trazendo diversas alterações na área da educação. Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos que se sentiam na altura é consensual o papel que a educação teve no desenvolvimento económico e na modernização do país. No entanto, apesar de se caminhar no sentido da democratização no acesso aos vários níveis da educação era considerável o número de crianças que não chegavam a frequentar a escola ou que não conseguiam terminar os seis anos de escolaridade, por vários motivos: dificuldades económicas que não permitiam pagarem determinados requisitos que lhes eram pedidos (vestuário, livros, material escolar, alimentação e transportes); falta de capacidade para integrar crianças com deficiências quer físicas, quer psíquicas; dificuldades causadas por aprendizagens anteriores não superadas; e desvalorização da escola e dos diplomas escolares (Martins, 2004).

Ao longo do tempo foram tomadas algumas medidas no que diz respeito ao ensino primário. Eliminou-se o regime de transição da primeira fase de aprendizagem para a segunda, sendo abolidos, de uma forma progressiva, todos os cursos complementares do ensino preparatório, com exceção dos que funcionavam em regime de experiência pedagógica. No ano letivo 1978-1979 entraram em vigor novos programas (OEI, 2003). Estas medidas levaram à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo a 14 de outubro de 1986. Entende-se por sistema educativo o “conjunto de meios pelo qual se concretiza direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, artigo 1.º). Este documento apresenta alguns princípios gerais: i) todos têm direito à cultura e à educação; ii) o Estado deve promover igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, democratizando o ensino; iii) todos devem respeitar o princípio da liberdade de aprender e de ensinar; iv) o sistema educativo deve ter em conta os contextos sociais dos alunos; v) a educação é responsável pelo desenvolvimento do espírito democrático e crítico.

A Lei de Bases do Sistema Educativo define o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito e divide-o em três ciclos sequenciais: 1º ciclo de quatro anos, 2º ciclo de dois anos e 3º ciclo de três anos. De realçar que, atualmente, em Portugal, o ensino é obrigatório e gratuito até aos 18 anos, isto é, até ao ensino secundário, sendo esta uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 85/2009).

Relativamente ao 1º CEB, este é da responsabilidade de um único professor que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, tratando-se de um ensino globalizante. Importa ainda salientar que deve haver uma articulação entre ciclos, de forma a promover uma sequencialidade progressiva (Lei n.º 46/86).

Hoje em dia, este não é o único documento legal orientador da prática de um professor do 1º CEB, realçando-se a existência dos programas e de metas curriculares, para cada uma das áreas curriculares, bem como de outros normativos legais. Estes documentos devem ser utilizados conjuntamente, com vista a promover o sucesso educativo dos alunos. Os programas apresentam as finalidades de cada área curricular, os objetivos a atingir, bem como os conteúdos e as capacidades que se pretendem desenvolver. Por sua vez, as metas curriculares pretendem orientar o ensino da forma mais objetiva possível, fornecendo pistas acerca da planificação e organização do ensino (Ministério da Educação e Ciência, s.a.).

Com todas as reformas no sistema educativo os objetivos da educação começaram a ser diferentes. Assim, um docente deve acompanhar as reformas educativas, considerando os pressupostos teóricos nas suas práticas de forma articulada com os normativos legais.

1.2. O perfil do professor

O professor, como qualquer outro profissional cujo desempenho esteja diretamente relacionado com o processo de reflexão sobre o que se faz e porque se faz, necessita de “recorrer a determinados referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua actuação” (Solé & Coll, 2001, p. 10).

Um docente tem o dever de orientar as suas práticas “para um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos face às grandes transformações nos diferentes sectores da sociedade” (Cunha, 2008, p. 90). Este não só reflete sobre o que faz, mas também por que o faz, a fim de que a sua prática pedagógica tenha intencionalidade educativa (Nascimento, Braz & Castro, 2012).

A educação, a escola, o ensino e a formação de professores supõem um questionamento constante. Neste sentido, um docente deve interrogar-se sempre sobre o que pode fazer para transformar as suas práticas e como se pode atualizar. (Cunha, 2008; Decreto-Lei n.º 240/2001). A escola ocupa um papel determinante no desenvolvimento de uma sociedade, na busca de um equilíbrio social, no aprofundamento da coexistência internacional e do espírito de solidariedade. Além disso, não deve ser encarada como uma instituição que apenas reproduz estruturas já existentes. Pelo contrário, deve ser encarada como “o potencial de inteligência, de talentos, de energia criadora e de meios que a revolução científica e tecnológica dos nossos dias fomenta” (Teodoro, 1990, p. 9).

Para poder adaptar as suas práticas às características dos alunos, contribuindo positivamente para a formação dos mesmos, o professor deve ter em conta o meio social no qual estes estão inseridos. Brunner (1988, citado por Solé & Coll 2001, p. 13) afirma que “dizer que uma teoria do desenvolvimento é independente da cultura não é uma afirmação incorrecta, mas sim absurda”. Esta afirmação significa que é inconcebível pensar nas palavras aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento de forma isolada e desarticulada (Solé & Coll, 2001).

Assim sendo, é imprescindível que um professor tenha por base uma teoria que o permita sustentar as suas práticas, no entanto também é fulcral que haja um conhecimento da turma, para que as estratégias utilizadas sejam motivadoras para os alunos, uma vez que estes só se empenharão nas tarefas e desenvolverão aprendizagens significativas se estiveram realmente motivados para isso. Neste sentido, a falta de motivação pode ser apontada como um dos principais fatores do insucesso escolar (Jesus, 1999).

Para motivar os alunos, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, de forma a responder às necessidades e interesses de todas as crianças. Entende-se por estratégia a forma como o professor, servindo-se de meios, conduz o ensino em direção a determinados objetivos (Decreto-Lei n.º 241/2001; Ribeiro & Ribeiro, 1989 citados por Vieira & Vieira, 2005).

Efetivamente se um professor pretende proporcionar à turma aprendizagens significativas deve escolher estratégias que impliquem uma participação ativa dos alunos, que tenham significado para eles, ou seja, que se aproximem das suas realidades e dos seus contextos sociais, o que, conseqüentemente levará o aluno a envolver-se mais e a criar um interesse pessoal pela atividade (Vieira & Vieira, 2005). De realçar que as aprendizagens são mais significativas quando se estabelecem ligações entre as novas aprendizagens e os conhecimentos prévios dos alunos, sendo que esses conhecimentos são influenciados pelo contexto onde os alunos estão inseridos (Miras, 1994; Decreto-Lei n.º 241/2001).

Hoje em dia, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais desenvolvidas, sendo uma estratégia bastante motivadora para os alunos, quando utilizada de uma forma adequada. Uma vez que um professor deve estar em constante formação ao longo da vida, (Alarcão & Tavares, 1987; Decreto-Lei n.º 240/2001), aceitando os desafios que a sociedade lhe propõe, deve também acompanhar este avanço. A tecnologia transforma, particularmente, a forma de aprender, de pensar, o que se aprende e onde se aprende. Contudo, realça-se que o mais importante é a forma como o professor usufrui das tecnologias, pois é essencial que este seja criativo e inovador, para que a utilização das mesmas seja vantajosa para os alunos (Flores, Peres & Escola, 2009). Assim, considera-se que as alterações que se fazem sentir atualmente “exigem adaptações e/ou profundas modificações em muitos aspectos da nossa realidade social e política, inclusivamente o Sistema Educativo” (Vilar, 1993a, p. 9).

O uso de estratégias diversificadas, incluindo o uso das TIC verificou-se fundamental ao longo das práticas da mestranda, uma vez que permitiram motivar

os alunos para as aprendizagens. Inovar implica bastante trabalho e esforço por parte do professor e constitui-se como a base da transformação do ensino e da aprendizagem nos dias de hoje. Este é um processo complexo que implica o uso de estratégias não só diversificadas, mas também articuladas (Vilar, 1993a).

A forma como o professor gere a sua aula e as estratégias que utiliza, conduz também a uma reflexão acerca da forma como são dirigidas as características individuais de cada aluno (Decreto-Lei n.º 240/2001). Praticar a diferenciação pedagógica revela-se não como uma prática possível, mas sim como algo imperativo. No entanto, este não é um desafio fácil, porque implica um profundo conhecimento dos alunos (Santos, 2009). Nas suas práticas diárias, os professores poderiam e deveriam “gerir melhor as diferenças individuais aproveitando o facto de uns alunos terem mais conhecimentos do que os outros, levando os primeiros a explicar a matéria aos segundos” (Jesus, 1999, p. 38). Não é possível encarar a diferenciação pedagógica como algo que irá atrasar o cumprimento do programa, uma vez que não se pode considerar que se cumpriu o programa se os alunos não desenvolverem as aprendizagens propostas (Santos, 2009). Um motivo que faz com que esta seja uma prática exigente relaciona-se com a heterogeneidade das turmas. Por este motivo quando um professor planifica algo especificamente para uma turma não pode esperar que essa estratégia resulte noutras turmas. Neste sentido, o professor deve planificar de acordo com as exigências de cada turma e os ritmos de aprendizagem dos seus alunos. Esta exigência requer que o professor planifique as suas aulas antecipadamente e com intencionalidade. Assim, considera-se que quando um professor tem como objetivo desenvolver práticas nas quais tem por base o princípio da diferenciação pedagógica não pode simplesmente chegar à sala de aula e improvisar, realizando uma aula pensada no momento e de forma espontânea. Caso aconteça desta forma, pode afirmar-se que os alunos não desenvolverão aprendizagens e a aula não contribuirá para a construção de saberes (idem). Considera-se que o conceito de diferenciação pedagógica foi da máxima importância para a mestrandia, uma vez que a turma na qual se desenvolveu a PPS, além de ser

constituída por alunos de dois anos de escolaridade (1º ano e 4º ano), apresentava alunos, do mesmo ano, com ritmos de aprendizagem bastante distintos. Assim, foi necessária uma reflexão acerca deste conceito para colocá-lo em prática, desenvolvendo uma prática diferenciada e criando igual oportunidade de aprendizagem para todos, garantindo-se a educação de cada aluno (Decreto-Lei n.º 240/2001; Heacox, 2006).

A flexibilização do currículo foi apontada por Roldão (2000) como uma das principais necessidades de evolução dos dias de hoje. Essa evolução deve dar-se quer ao nível da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer ao nível dos métodos de ensino. A autora levanta ainda outras duas questões cruciais para o desenvolvimento da educação. Estas questões relacionam-se com a percepção de que sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados, bem como a adoção de currículos uniformes são medidas desadequadas e, ainda, com a falta de poder que as escolas têm no que respeita ao plano curricular e organizacional (idem).

O papel do professor passa também por fazer adaptações programáticas, porque, como já foi referido, se os alunos não realizarem aprendizagens não é possível afirmar que o programa foi cumprido. Deste modo, considera-se que é fulcral que haja flexibilidade curricular. Por currículo entende-se

conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são consideradas importantes para serem trabalhadas na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções (Zabalza, 2001, p. 12).

O currículo é, não raras vezes, encarado apenas como um programa que servia como orientação/guia para os professores, no entanto “a ideia de currículo como corpo de conhecimento dado que cabe às escolas transmitir é tão velha quanto a própria instituição escolar (Young, 2010, p. 60).

Apesar de se referir a um programa, o currículo, deve ter em conta as experiências vividas pelos alunos no contexto escolar, fazendo com que este tenha um elevado grau de indeterminação, devendo ser adaptado de acordo com as condições em que é aplicado (Decreto-Lei n.º 241/2001; Pacheco, 2001).

Intrínseco ao processo de planificação está o pensamento acerca dos conteúdos que vão ser ensinados. No entanto, não é possível refletir sobre o que vai ser lecionado sem refletir sobre a forma como se vai fazer, ou seja, as estratégias que vão ser utilizadas. Neste sentido, quando se fala em conteúdos e em estratégias um dos aspetos importantes de referir é a articulação curricular. Uma visão articulada só por si “orienta-se pela superação de uma visão fragmentada do mundo das ideias, do conhecimento buscando coerência na diversidade dos indivíduos e das práticas” (Nascimento, Braz & Castro, 2012, p. 9). A articulação curricular é fundamental na medida em que é imprescindível estabelecer ligações entre os conhecimentos para que estes se tornem significativos e com sentido. Assim, é essencial integrar diversos conhecimentos que se possui para resolver, direcionar, organizar e orientar tarefas (Nascimento, Braz & Castro, 2012). De facto, para que haja articulação curricular é necessário que o professor tenha uma visão global e diferenciada dos alunos enquanto pessoas, considerando todas as suas capacidades (mentais, físicas, emocionais e relacionais), usufruindo das mesmas em situações de ensino e aprendizagem. Desta forma, poderão desenvolver-se práticas não só articuladas no que diz respeito aos conteúdos, mas também relacionadas com as culturas de cada um (Alonso & Sousa, 2013). Assim, procurou-se observar os alunos de uma forma individualizada, para conhecer os seus interesses e as suas necessidades, com o objetivo de desenvolver práticas articuladas e significativas para todos.

A relação pedagógica criada entre o professor e os alunos é também determinante no processo de ensino e de aprendizagem. “Para que a cultura e o universo do professor faça parte do mundo do educando é necessário que, em primeiro lugar, o mundo e os problemas dos educandos sejam parte integrante do consciente dos professores” (Fernandes, 1990, p. 9). Criar uma relação com os alunos

é um dos aspetos mais importantes para um docente (Vila, 1988 citado por Jesus, 1999). Esta relação deveria ser equivalente, na medida em que o professor e o aluno deveriam colocar-se ao mesmo nível, embora com papéis claramente diferentes.

A relação pedagógica é também determinante na resolução de problemas dentro da sala de aula, tais como: indisciplina ou conflitos. Quando o professor consegue desenvolver com os seus alunos uma relação de respeito e confiança, mais facilmente consegue resolver essas questões de uma forma democrática, isto é, através do diálogo e da negociação, sendo estas as vias mais adequadas segundo Crozier e Friedberg (1977 citados por Jesus 1999). Torna-se fundamental promover uma prática baseada na participação democrática, uma vez que o sistema educativo tem o dever de preparar os alunos para participar, ativamente, na vida em sociedade. Assim, não se trata de ensinar códigos rígidos, mas sim de fazer da escola um modelo de prática democrática, que leve os alunos a experienciar e compreender o significado de democracia (Delors, 1998). É também de salientar a importância dos reforços positivos do professor para os alunos, para que estes sintam que o docente está atento ao que estão a fazer e que dá valor ao trabalho realizado, tal como defende Jesus (1999). Além disso, os *feedbacks* positivos sobre a competência com a qual os alunos realizam as tarefas servem como incentivo, consciencializam e responsabilizam os alunos para o uso adequado de estratégias de aprendizagem. Assim, contribuirão para o sucesso dos alunos, uma vez que estes se sentirão motivados e poderão manter os comportamentos e as atitudes adequadas, bem como alterar as menos apropriadas (Abreu-e-Lima & Alves, 2011; Martini, 2008).

Defende-se uma “relação pedagógica baseada na autonomia, contrapondo-a à relação baseada no autoritarismo”. Assim, é importante «que a relação assente em certos princípios, nomeadamente o “diálogo”, a “negociação criativa”, a “compreensão”, o “encorajamento”, o “respeito”, as “expectativas positivas” e a “fascinação”» (Cunha, 1989 citado por Jesus, 1999, p. 17). Esta relação revelou-se fundamental nas práticas da mestrandia, uma vez que contribuiu para a criação de um clima agradável de aprendizagem.

De uma forma geral, afirma-se que nos dias de hoje um professor tem cada vez mais desafios que lhe são colocados quer pelos alunos, quer pela sociedade em geral. Desta forma, torna-se impreterível adotar uma postura permanentemente investigativa, reflexiva e crítica (Decreto-Lei n.º 240/2001; Oliveira & Serrazina, 2002) que permita dar resposta a todos estes desafios, para que os alunos possam ter acesso a práticas educativas ricas e significativas que lhes possibilitam a construção de conhecimentos.

1.3. O aluno como o centro da aprendizagem

Os desafios colocados ao professor devem ser entendidos como algo que irá beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos, visto que estes devem ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, neste subcapítulo, serão explanados alguns conceitos que permitem ao professor conhecer melhor os seus alunos, bem como as formas como estes desenvolvem aprendizagens.

Em primeiro lugar, importa fazer uma breve referência à fase em que as crianças com a qual a estagiária desenvolveu o estágio se encontravam. Aos 6 anos de idade as crianças encontram-se a iniciar o período escolar. Esta fase é denominada assim uma vez que a escola constitui a experiência fundamental desta etapa da vida e é também decisiva no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança. Neste período as crianças desenvolvem competências em todos os domínios (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Segundo Piaget, nesta idade as crianças encontram-se no estágio das operações concretas. Deixam de se centrar tanto em si próprias, ou seja, são menos egocêntricas; desenvolvem capacidades relacionadas com a resolução de problemas concretos (atuais); passam a ser capazes de pensar de forma lógica, uma vez que passam a ter em conta vários aspetos de uma situação em vez de se centrarem apenas num aspeto. O facto de conseguirem ter uma melhor perceção dos pontos de vista dos outros, permite-lhes também desenvolver competências comunicativas e ser mais flexíveis nos seus julgamentos morais. No entanto, neste estágio as crianças têm a capacidade de resolver problemas relacionados com

situações concretas, reais, no aqui, mas não com situações abstratas. “O desenvolvimento cognitivo, que ocorre durante o período escolar, permite às crianças desenvolver conceitos mais realistas e mais complexos acerca delas próprias e do seu valor pessoal” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 466).

Uma vez conhecidas as capacidades dos alunos consoante a fase em que se encontram, de acordo com a teoria piagetiana, é necessário também refletir acerca do conceito de aprendizagem.

A aprendizagem escolar é um processo activo do ponto de vista do aluno, no qual este constrói, modifica, enriquece e diversifica os seus esquemas de conhecimento, relativamente aos diversos conteúdos escolares, a partir do significado e do sentido que consegue atribuir a esses mesmos conteúdos, e ao facto de os aprender (Onrubia, 2001, p. 120).

Os saberes desenvolvidos pelos alunos estão relacionados com aspetos culturais e sociais e, portanto, a atuação do professor deve acontecer de uma forma intencional, decorrente de uma planificação cuidada e refletida (Onrubia, 2001).

Lave e Wenger (1991 citados por Schommer, 2005) defendem que a ênfase da aprendizagem está nos processos sociais relativos à participação das pessoas no mundo social e não nos processos que acontecem na mente do indivíduo, encarando-a, por isso, como uma prática social. “De uma visão em que o processo cognitivo é o principal aspecto da aprendizagem, para outra, na qual a prática social desempenha o papel principal, é o fenómeno gerador, do qual a aprendizagem é uma de suas características” (Schommer, 2005, p. 88).

Por sua vez, Tavares e Alarcão (1992) definem aprendizagem como uma construção pessoal, conseqüente de um processo experimental, intrínseco à pessoa que o desenvolve e que se manifesta através de uma mudança no comportamento. Ao afirmar-se que a aprendizagem é um processo, está inerente a ideia de que é algo contínuo, realizando-se ao longo de um tempo que pode ser mais ou menos longo.

Além disso pode ainda concluir-se que as aprendizagens estão relacionadas com a experiência pessoal de quem aprende.

Como já foi referido, um professor deve desenvolver uma prática devidamente sustentada, isto é, antes de desenvolver ações na sala de aula, deve clarificar o paradigma epistemológico do conhecimento no qual baseia as suas abordagens pedagógicas e didáticas (Jonnaert, 2009). Um paradigma epistemológico do conhecimento define-se como um quadro geral de referência que orienta o pensamento e a ação de quem intervém na construção, aquisição, refutação ou desenvolvimento de conhecimentos (idem). Neste sentido, será apresentado de seguida o socioconstrutivismo, paradigma epistemológico do conhecimento que a mestranda defende e que adotou ao longo das suas práticas.

O socioconstrutivismo foi proposto por Vygotsky nos finais do século XX e define-se como um processo pessoal de construção de conhecimentos, ao longo do qual realizar uma aprendizagem implica desenvolver uma representação pessoal do conteúdo objeto de estudo. Importa ainda ter em atenção o facto de os alunos não serem tábuas rasoas, isto é, são seres com conhecimentos prévios e por isso essas representações não ocorrem em mentes em branco. De acordo com esta teoria o centro do processo de ensino e aprendizagem não é a matéria, mas sim o aluno que passa a ser construtor do seu próprio conhecimento e, por isso, tem um papel ativo. No processo de construção de conhecimentos a ênfase está no processo através do qual os alunos desenvolvem aprendizagens e não no produto. Neste sentido, importa que o aluno aprenda a aprender, tomando consciência de que o importante é a forma como se organiza e atua para aprender e não apenas o conteúdo que vai aprender (Mauri, 2001).

Neste sentido, importa que o professor deixe os alunos colocarem as suas próprias questões, conceberem as suas próprias hipóteses e testarem-nas no ponto de vista da viabilidade. Os erros não devem ser evitados nem menosprezados, uma vez que são o resultado das conceções dos alunos. Deve dar-se lugar a investigações estimulantes, realistas e significativas que permitam que os alunos criem um grande

número de possibilidades, das quais surjam novas aprendizagens. Quando essas possibilidades forem contraditórias é necessário proceder a um esclarecimento e discussão sobre o assunto. Promover o diálogo é um aspeto também fundamental, uma vez que a sala de aula deve ser considerada como uma comunidade, que está em constante debate, atividade, reflexão e conversação (Fosnot, 1996).

A teoria acerca do construtivismo entendia-se como a “noção de que aquilo a que chamamos conhecimento não tem e não deve ter como objectivo a produção de representações de uma realidade independente mas que, em lugar disso, possui uma função adaptativa” (Glaserfeld, 1996, p. 15). Piaget afirma que o indivíduo apenas é capaz de construir a sua própria representação do mundo exterior a partir das suas próprias ações e operações, quer através das experiências sobre esse mesmo mundo, quer a partir dos seus conhecimentos prévios. Neste sentido, segundo esta perspectiva os conhecimentos são construídos e não transmitidos, de acordo com as experiências que o indivíduo vive no meio que o rodeia, do que já viveu e das interações com os outros. Essas experiências desencadeiam uma atividade reflexiva para que o sujeito adapte aquilo que já sabe às exigências da situação com que está a ser confrontado (Jonnaert, 2009).

Fosnot (1996) afirma também que no socioconstrutivismo a questão fundamental da aprendizagem não se prende com o facto de dar mais importância ao sujeito cognitivo ou à cultura. Assim, deve dar-se relevância à interação entre o sujeito cognitivo e a cultura, não sendo possível compreender a estrutura cognitiva de um indivíduo sem ter em conta as suas relações com o meio, isto é, sem o observar em interação com um determinado contexto.

Neste sentido, para promover aprendizagens significativas o professor deve ter em consideração o nível do aluno e promover a realização de trabalhos onde seja necessária a colaboração entre os alunos. Quando estas características são consideradas pelo professor pode afirmar-se que este desenvolve o seu trabalho associando o ensino ao conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Esta designação foi proposta por Vygotsky e define-se como o espaço entre a capacidade

de uma pessoa realizar uma tarefa individualmente e o nível que pode atingir quando interage e recebe ajuda de outros. Neste sentido, é na ZDP que podem ocorrer novas formas de compreender e encarar as tarefas e os problemas, através de novas formas de aprendizagem (Onrubia, 2001). A formanda procurou na sua prática ter em consideração a ZDP, promovendo atividades para que os alunos fossem, gradualmente, sendo capazes de realizar autonomamente tarefas para as quais necessitavam de ajuda.

O socioconstrutivismo é uma teoria de aprendizagem e não uma descrição do ensino. Através desta teoria não se obtém um conjunto de técnicas pedagógicas para ensinar, mas sim alguns princípios gerais da aprendizagem, que servem de orientação para a ação docente, permitindo ao professor diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentadas (Solé & Coll, 2001). Assim, o papel do ensino e do professor é partir de teorias, adaptá-las e dar o apoio necessário aos alunos para que eles próprios possam construir os seus conhecimentos. Neste sentido, é nesta ideia que se deve basear a aprendizagem escolar (Mauri, 2001).

Em síntese, ao longo do presente capítulo foram referidos os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as práticas educativas ao longo da PPS em contexto de 1.º CEB. Para desenvolver ações orientadas por todos estes pressupostos revelou-se fundamental adotar uma postura investigativa e reflexiva, pois só desta forma foi possível adaptar as práticas aos interesses e às necessidades de desenvolvimento dos alunos, tal como será evidenciado, de uma forma mais clara, no terceiro capítulo. No entanto, para conhecer os alunos torna-se crucial conhecer o meio no qual estão inseridos, ou seja, a sua cultura, uma vez que este influencia o processo de ensino e de aprendizagem, tal como é defendido no socioconstrutivismo (Fosnot, 1996). Assim, no próximo capítulo proceder-se-á a uma caracterização da instituição de estágio na qual decorreu a PPS e ainda à apresentação dos instrumentos utilizados para recolha de dados, bem como à metodologia de investigação adotada.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com a teoria bio ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005) a pessoa em desenvolvimento é considerada um ser ativo, que está em constantes relações com um conjunto de sistemas que a influenciam e que, ao mesmo tempo, são influenciados por ela (Krebs, Copetti, Serpa & Araujo, 2008). Neste sentido, também o desenvolvimento infantil ocorre de acordo com o envolvimento da criança no ambiente físico e social, relacionado com a forma como esta o compreende e interpreta (Martins & Szymanski, 2004). Assim, visto que o contexto social é um dos fatores que influenciam profundamente o desenvolvimento humano, no presente capítulo será realizada uma caracterização da instituição de estágio na qual foi desenvolvida a PPS no contexto do 1º CEB, iniciando-se pelo agrupamento, passando-se para a escola, a sala e, no final, caracterizando-se a turma.

Este capítulo destina-se ainda à apresentação dos instrumentos de recolha de dados e da metodologia de investigação-ação, uma vez que esta foi utilizada ao longo da PPS, verificando-se determinante na execução de uma prática adequada e, por isso, significativa. A investigação-ação assume-se como a metodologia do professor investigador, valorizando, maioritariamente, a prática, sendo esta o seu elemento chave. Neste sentido, dá-se também ênfase ao conceito de reflexão, uma vez que é a partir desta que se pode desenvolver uma prática educativa intencional (Coutinho et al, 2009).

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

A PPS em contexto de 1º CEB desenvolveu-se na EB1 de Santegãos, numa turma com alunos do 1º ano e do 4º ano. Esta é uma escola pública pertencente ao AEP.

Este agrupamento resultou da fusão de dois Agrupamentos, nomeadamente o AEP e o Agrupamento Horizontal Triana/Santegãos, mantendo o nome do primeiro.

Considere-se que um “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 6º). Neste sentido, procedeu-se à agregação de agrupamentos de escolas, por iniciativa da administração educativa (Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 7º). Assim, ao AEP estão integrados diversos graus de ensino desde a EPE ao 3º CEB, nomeadamente: JI de Guadalupe, JI Carreiros, EB1 Giesta, EB1/JI Paço, EB1/JI Enxurreiras, EB1 Parada, EB1/JI Pedrouços, EB1/JI Boucinha, EB1 Triana, EB1 Santegãos e a EB 2,3 de Pedrouços, sendo a última a escola sede (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014a).

A sede do AEP situa-se na freguesia de Pedrouços, concelho da Maia, distrito do Porto. Esta é a segunda maior freguesia do concelho, com 2,25 km² de área. Conta com 12149 habitantes e é também a freguesia mais recente da Maia (Junta de Freguesia de Pedrouços, 2009). Apesar da sede do AEP pertencer à freguesia de Pedrouços, concelho da Maia, este abarca escolas de dois concelhos, nomeadamente: Maia e Gondomar. Assim, recebe alunos das freguesias de Pedrouços e Águas Santas (concelho da Maia), bem como de Rio Tinto (concelho de Gondomar). Neste sentido, facilmente se infere a grande diversidade cultural e social pertencente ao agrupamento (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014a), uma vez que há alunos provenientes de vários locais diferentes.

Este agrupamento é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), pois debate-se com variadíssimos problemas, aos quais tenta dar respostas adequadas. O território educativo deste agrupamento cerca uma região com características complexas e que influenciam bastante as escolas: famílias apresentam baixo nível de escolaridade; índices de desemprego com tendência a aumentar cada vez mais; ausência dos pais, às vezes devido à emigração, noutros casos por pertencerem a famílias destruídas; baixo nível económico, que, em algumas situações, é a base para outros problemas; existência de vários grupos étnicos com especificidades muito próprias, que acabam por influenciar o percurso

escolar dos alunos e também as taxas de absentismo (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014b).

Neste sentido, o AEP propõe-se a:

“Criar condições de acesso e de sucesso educativo para todos os alunos; educar cidadãos com plena consciência dos seus direitos e deveres; contribuir para o conhecimento da identidade cultural; promover o uso correcto da língua Portuguesa; desenvolver no aluno respeito e responsabilidade pelo ambiente, espaços e equipamento; desenvolver sentimentos de partilha e de solidariedade entre todos; preparar os alunos para uma vivência saudável do seu corpo” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014a, pp. 3-4).

Estes objetivos e resultados a atingir, possibilitam, posteriormente, que o AEP desenvolva uma avaliação no que diz respeito ao desempenho dos professores, baseando-se no Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, o qual refere os princípios orientadores, o âmbito e a periodicidade da avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira (Decreto Regulamentar n.º 2/2008).

De acordo com os dados apresentados no projeto educativo TEIP, ao longo do tempo tem-se notado uma melhoria relativamente aos eixos que foram apontados como prioritários: Sucesso e Disciplina. Por essa razão houve a necessidade de estabelecer novos eixos para o presente ano letivo, que respondessem aos problemas detetados no ano letivo anterior. Neste sentido, há quatro eixos: eixo 1 – Apoio à melhoria das aprendizagens; Eixo 2 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Eixo 3 – Organização e Gestão; Eixo 4 – Relação Escola – Famílias – Comunidade e Parcerias (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014b).

2.2. A EB1 DE SANTEGÃOS

Uma vez caracterizado o AEP, importa agora focar este texto na EB1 de Santegãos, escola onde a estudante desenvolveu a prática pedagógica. Esta situa-se na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar. Esta freguesia ocupa uma área e

9,5 km² e localiza-se no oriente da cidade do Porto. A sul está Campanhã (concelho do Porto), a oeste Pedrouços (concelho da Maia), a norte Águas Santas (concelho da Maia), a este Baguim do Monte e Fânzeres (concelho de Gondomar). Relativamente ao património, em Rio Tinto destaca-se a Igreja Matriz, a Capela de Nossa Senhora da Lapa e uma Estação Ferroviária (Junta de Freguesia de Rio Tinto, s.a.).

A EB1 de Santegãos funciona entre as 8:50 e as 17:40. Assim, significa que abre dez minutos antes do início das aulas e fecha dez minutos depois, sendo este tempo o estipulado para receber as crianças de manhã e para a sua saída no final das aulas, não havendo componente de apoio à família.

Esta instituição dispõe de dois edifícios. Um deles é constituído por quatro salas de aula, duas no rés-do-chão e duas no 1º andar. A sala da turma na qual a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica situa-se no 1º andar, apesar de haver uma aluna com NEE, nomeadamente a nível motor e que, por isso, tem dificuldades em descer e subir as escadas, não conseguindo fazê-lo sozinha. É de salientar que a escola não tem elevador e, por esse motivo, a supracitada aluna está sempre dependente da ajuda de alguém para poder ir para a sala de aula ou sair da mesma. Importa ainda referir que apesar de ser apenas um edifício este está dividido em duas partes, estando duas das salas de um lado e duas do outro e não havendo passagem pelo interior. Ou seja, para que um aluno possa deslocar-se de um lado ao outro do edifício tem que sair do mesmo e voltar a entrar. Ainda pertencentes ao mesmo edifício, mas também não contendo ligação interior, existem casas de banho. Uma para os professores e auxiliares e duas para os alunos: uma para meninos e outra para meninas.

No outro edifício existe uma cozinha, um refeitório, uma arrecadação, uma sala para os auxiliares e uma sala de professores que também funciona como biblioteca e na qual existe uma casa de banho. Na arrecadação podem encontrar-se diversos materiais, tais como: jogos de mesa, desenhos para colorir, folhas brancas, material de pintura, bolas de basquetebol, bolas de futebol, bolas de ginástica, cordas e arcos. É também na arrecadação que está o leite que é dado todos os dias aos alunos. De

realçar que estas informações foram obtidas através da observação, bem como de conversas informais com os auxiliares de ação educativa.

Relativamente à biblioteca, considera-se que este é um espaço bastante pobre, quer a nível de área, quer a nível de materiais disponíveis. Neste sentido, é importante referir que este espaço nunca foi utilizado pelos alunos, funcionando apenas como sala dos professores.

Quanto ao espaço exterior, este dispõe de dois cestos de basquetebol e algumas árvores. É amplo e suficiente para todos, embora não exista um espaço coberto com área suficiente para albergar todos os alunos quando está a chover. Nesse espaço coberto existem mesas e cadeiras para as crianças utilizarem sempre que pretenderem. Nos intervalos os alunos podem usufruir de arcos e bolas quando está sol e de jogos e materiais de pintura quando chove.

Não é possível caracterizar os espaços da escola, sem fazer referência à sala de aula na qual foi desenvolvido o estágio. Esta é ampla e dispõe de uma boa iluminação natural, pois tem bastantes janelas que permitem a passagem de luz. Está organizada de uma forma tradicional, estando as mesas dispostas em filas nas quais os alunos estão colocados em pares, virados para o quadro. Esta disposição não encoraja o diálogo entre os alunos, mas apenas uma interação entre o professor e os alunos. Existem apenas duas mesas juntas para que as três alunas do quarto ano possam estar lado a lado. Pelo que foi possível observar os alunos estavam sentados por ordem alfabética. No entanto, ao longo do tempo alguns trocaram de lugar, de acordo com os comportamentos e as necessidades evidenciadas. Por exemplo I. teve que passar para a mesa da frente uma vez que evidenciou problemas de visão e, atrás, não conseguia visualizar o que era escrito no quadro. É de salientar que, inicialmente, as mestrandas consideraram que deveriam alterar a disposição da sala de aula colocando as mesas em “U”. No entanto, ao longo do tempo foi possível perceber que, devido ao comportamento da turma, essa prática não seria vantajosa pois iria proporcionar ainda mais a conversa entre os alunos e, por isso, dificultar a concentração, o empenho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Cada aluno dispõe de uma caixa com o material de escrita, em cima da mesa. Importa referir este facto visto que, em alguns casos, as caixas dificultam a visão aos alunos, na medida em que lhes dificultam a visualização para o quadro e são também um motivo de distração e brincadeira. Existe ainda uma mesa destinada ao professor e uma outra com um computador.

A sala de aula dispõe de um quadro interativo, que não costuma ser utilizado como tal, mas sim como um simples videoprojetor. Neste sentido, houve uma preocupação em desenvolver atividades que potenciassesem o seu uso de uma forma mais dinâmica e criativa. Além do quadro interativo, no fundo da sala, existe também um quadro de giz que não é utilizado, uma vez que, para as crianças poderem escrever nele necessitam de subir para um estrado de madeira, que está partido e, portanto, torna-se perigoso. No entanto, continua na sala de aula, mas encostado à parede e não pousado no chão, o que acaba por ser igualmente perigoso para os alunos. Existem também três armários nos quais são guardados diversos materiais como: folhas brancas, cartolinas, giz, marcadores, livros, entre outros.

A sala de aula dispõe também de um quadro de cortiça, ao longo de duas paredes, no qual estão expostos alguns desenhos. Porém, verifica-se que os trabalhos lá presentes não foram desenvolvidos pelas crianças daquela turma, sendo que alguns deles nada têm que ver com os anos de escolaridade presentes na sala. Assim, as mestrandas tiveram o cuidado de desenvolver atividades nas quais os alunos realizassem trabalhos que poderiam depois expor nas paredes. Esta foi uma preocupação quer com os alunos do 1º ano quer com as alunas do 4º ano, para que todos sentissem que aquela era a sua sala de aula e também para que pudessem usufruir dos trabalhos expostos em exercícios posteriores. É fulcral que o espaço e os materiais estejam organizados para que as crianças se sintam em casa, fomentando-se um clima agradável e familiar, bem como a interação social, a aprendizagem colaborativa e a comunicação entre os alunos e os professores (Lino, 2007).

Na EB1 de Santegãos existem três docentes do 1º CEB, uma coordenadora de estabelecimento, três docentes das atividades extracurriculares (Expressão Musical,

Educação Física e Inglês), duas cozinheiras, duas estagiárias e três auxiliares de ação educativa. A coordenadora, além de funções de coordenação está encarregue pelo projeto “ABC...De Tudo”. Este é um projeto referido no projeto educativo TEIP do AEP que tem como objetivo:

Apoiar em pequeno grupo alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e cálculo numérico, apoiando planos de recuperação e acompanhamento dos alunos em articulação com os docentes titulares de turma, através de atividades de estimulação em pequeno grupo (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014b, p. 6).

Os auxiliares de ação educativa têm como funções abrir e fechar o portão da escola sempre que for necessário alguém entrar ou sair, vigiar as crianças nos intervalos e na hora de almoço, quer durante a refeição, quer depois, e a limpeza da escola. A escola apenas conta com três docentes, uma vez que apenas há três turmas, com um total de 67 alunos. Uma vez que no ano letivo anterior reprovaram alguns alunos do 3º ano, a turma que seria a de 4º neste ano letivo não foi aprovada, pois era demasiado pequena, e os alunos tiveram que ser distribuídos pelas turmas do 1º, 2º e 3º anos de escolaridade. Neste sentido, a turma na qual foi desenvolvido o estágio, engloba alunos de dois anos de escolaridade. Assim, há 18 alunos do 1º ano e três alunas do 4º ano, sendo um total de 21 alunos, dez do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Relativamente às idades, as três alunas do 4º ano de escolaridade têm nove anos e os do 1º ano têm seis anos de idade.

2.3. A TURMA 1ºA

Na turma existe uma aluna (J) com NEE, nomeadamente com paralisia cerebral, maioritariamente com dificuldades a nível motor. Esta aluna recebe um apoio quinzenal, de uma hora, com uma professora de educação especial. Existem ainda dois alunos do 1º ano de escolaridade, que apesar de não estarem sinalizados como

alunos com NEE, são alunos com problemas de aprendizagem bastante claros. Um desses alunos (S) tem uma declaração de um médico (consulta de pedopsiquiatria) na qual é referida que, cognitivamente, esta criança não se desenvolveu o suficiente para poder frequentar o 1º CEB. Acresce ainda uma declaração assinada pela mãe, que é a sua encarregada de educação, autorizando a frequência do aluno S na EPE por mais um ano letivo, no entanto foi inscrito no 1º CEB. É de salientar que este aluno apresenta bastantes problemas a nível comportamental, uma vez que não respeita as regras da sala de aula, não respeita os colegas e os professores e, por vezes, foge da sala de aula, o que perturba o normal funcionamento da aula. No entanto, S demonstra especial interesse na audição de histórias, visualização de filmes e ainda na audição de músicas, mantendo-se concentrado quando são desenvolvidas atividades nestes âmbitos. Caso contrário, este aluno apenas acompanha as aulas se algum dos professores (professor cooperante ou professoras estagiárias) se sentar ao lado dele desenvolvendo um acompanhamento individualizado. Este aluno demonstrava desta forma que necessitava de bastante atenção.

No outro caso, o aluno AM apresenta bastantes dificuldades de aprendizagem, não conseguindo acompanhar os restantes colegas. AM não frequentou a EPE, o que pode, em parte, justificar as suas dificuldades e a ausência de determinadas competências. O professor cooperante conversou com a encarregada de educação, para que a criança pudesse ir ao médico e se percebesse se existe efetivamente um problema e qual é. Até ao final do estágio apenas estava diagnosticado que o aluno apresentava dificuldades muito graves em todos os parâmetros sobre os quais foi avaliado, exceto audição. Esta avaliação foi levada a cabo pelo psicólogo do AEP. Salienta-se que o aluno AM foi o único que não frequentou a EPE (cf. anexo 2AI)

Relativamente ao comportamento, havia ainda outros alunos (C. e I.) que evidenciavam comportamentos bastante desajustados. O encarregado de educação de C. marcou uma consulta com o psicólogo, sendo-lhe detetada hiperatividade. É de salientar que ao longo do estágio este aluno destacou-se bastante pela melhoria no

que respeita ao comportamento. Esta melhoria deveu-se fundamentalmente ao uso de estratégias diversificadas por parte das mestrandas, tal como será evidenciado no terceiro capítulo, mas também à progressiva relação afetiva que foi sendo estabelecida entre as mestrandas e este aluno. Destaca-se ainda que C., apesar dos comportamentos desajustados tinha bastante facilidade em desenvolver as atividades propostas, sendo por isso necessário haver uma preparação prévia de tarefas complementares. Por sua vez I., apresentava dificuldades de aprendizagem, provavelmente despoletadas pelos comportamentos desadequados e pela constante falta de atenção durante as aulas. Este aluno apresentava problemas em cumprir as regras da sala de aula.

No que diz respeito aos ritmos de aprendizagem pode afirmar-se que a turma reunia alunos bastante diferentes. Por um lado, E., F., C. e LR. destacavam-se pela rapidez e eficácia na realização das tarefas propostas, o que exigia da mestrandas uma preparação prévia de outras tarefas para estes desenvolverem enquanto os restantes colegas terminavam as primeiras. Por outro lado, Lu. e I. apresentavam bastantes dificuldades na realização das tarefas, necessitando de um acompanhamento mais individualizado. O facto de a turma ter alunos tão distintos foi uma mais-valia para a mestrandas, uma vez que levou a refletir verdadeiramente sobre o conceito de diferenciação pedagógica, mas também a coloca-lo em prática.

As alunas do 4º ano desenvolviam, na maioria das vezes, um trabalho bastante autónomo. Estas demonstravam interesse por atividades nas quais fosse utilizado o computador, por atividades em grupo e também apreciavam desenvolver atividades para e com o 1º ano, tal como dramatizações. É de salientar que se notava que a aluna com NEE tinha um ritmo de aprendizagem um pouco mais baixo do que as outras alunas. Quanto às dificuldades, notou-se desde o início que L. apresentava maiores carências ao nível do Português, nomeadamente no domínio da escrita. Por sua vez, B. possuía mais dificuldades na área curricular de estudo do meio.

De um modo geral considera-se que a turma demonstrava bastante interesse em ouvir contar histórias, na audição de músicas, na visualização de filmes, no uso do

quadro interativo e também em atividades relacionadas com Expressões (Plástica, Musical, Dramática e Motora).

Desenvolver um conhecimento aprofundado acerca dos interesses e das necessidades dos alunos foi possível através da observação, que possibilitou, posteriormente, desenvolver práticas educativas adequadas à turma. Neste sentido, foi crucial adotar a metodologia de investigação-ação que será explanada de seguida.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para que as práticas sejam desenvolvidas de uma forma consciente e com objetivos concretos que possam ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos é preponderante que estas sejam, em primeiro lugar, fundamentadas. Neste sentido, é fulcral utilizar metodologias de investigação que permitam essa recolha e análise de dados. “A investigação deve contribuir para a compreensão e resolução de problemas que sejam vitais para a sociedade” (Erasmie & Lima, 1989, p. 15). Com esta afirmação pretende-se explicitar a importância de haver uma finalidade quando se investiga algo. Assim, são utilizadas metodologias de investigação para poder enriquecer a prática, tornando-a mais direcionada para os problemas da turma.

Posto isto, torna-se pertinente refletir sobre o ciclo de investigação-ação. Esta metodologia assume um papel crucial na formação do profissional docente reflexivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Além disso,

a investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas para monitorizar tanto os processos como os resultados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 10).

Assim, a investigação-ação pressupõe uma prática reflexiva, baseada num questionamento permanente, com o objetivo de compreender todas as situações

educativas para fomentar a mudança e a inovação (Marques, Moreira & Vieira, 2001). Esta metodologia pode ser compreendida através de uma espiral na qual estão integradas as seguintes fases: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. É de salientar que a reflexão é transversal a toda a metodologia, uma vez que está presente em todas as fases (Coutinho et al, 2009).

A observação é uma técnica que permite ao professor conhecer determinados fenómenos tal como eles acontecem, em determinados contextos. Entende-se por contexto tudo que envolve o espaço onde ocorrem as ações observadas e as interações entre as pessoas que lá estão. Observar permite então compreender os contextos, as pessoas e as interações entre elas (Máximo-Esteves, 2008). Assim, o professor será capaz de entender os seus alunos, perceber quais as suas maiores necessidades, as suas principais dificuldades e os seus interesses. É a partir da recolha destas informações que um professor pode agir com intencionalidade educativa, melhorando a qualidade do ensino (Reis, 2011). Para fazer essa recolha foram utilizados diferentes tipos de observação: participante, sistemática e armada. A observação é participada uma vez que a mestrandanda teve a oportunidade de, desde o início, participar na vida da turma com a qual esteve a estagiar, sendo esta colaboração que define este tipo de observação (Estrela, 1994). É sistemática pois permite a utilização de técnicas de notação de observações e de recolha de dados que poderão ser analisados (idem). Por fim, é armada pois foram utilizados instrumentos de registo das situações observadas: grelha de observação (cf. anexos 2AII e 2BI), diário de formação (cf. anexo 2BII) e registos fotográficos, que poderão ser futuramente analisados, fornecendo informações sobre o trabalho desenvolvido pela turma. Em suma, considera-se que “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 57).

No que concerne à grelha de observação esta tinha como função realizar uma recolha de dados sobre várias dimensões, tais como a organização do tempo e do espaço da sala de aula, as metodologias de ensino utilizadas pelo professor cooperante e a natureza das interações entre os diferentes intervenientes

educativos. Estas informações contribuíram para o desenvolvimento de práticas com uma maior intencionalidade educativa.

O diário de formação permite ao docente desenvolver uma visão mais objetiva e completa da realidade, que lhe irá possibilitar uma tomada de decisões mais fundamentada (Porlán & Martín, 1997 citados por Bastos, Marshall & Pereira, 2013). Segundo Zabalza (2004 citado por Bastos, Marshall & Pereira, 2013, p. 20) a “elaboração de diários contribui para que os professores se transformem em investigadores de si próprios; primeiro, como narradores e, posteriormente, como analistas críticos dos registos que elaboram”. Neste sentido, considera-se que o facto de o investigador refletir sobre ele próprio confere ao trabalho maior densidade e mais valor humano (Vasconcelos, 1997). Este documento deve conter reflexões individuais, bem como descrições sobre as pessoas, os lugares, os acontecimentos, as atividades e as conversas (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, ao usá-lo toma-se consciência das ações realizadas e do significado que tiveram quer para os alunos, quer para o professor. Através de uma reflexão sobre a ação é possível refletir sobre o que deve ou não ser feito posteriormente, ou seja, constitui também um momento de reflexão antes de uma ação futura.

Por último importa fazer referência aos registos fotográficos, que devem apresentar-se não como trabalhos artísticos, mas antes como documentos que, devidamente arquivados poderão ser analisados sempre que necessário e de uma forma prática, sem que haja desperdício de tempo (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo da PPS a mestrandia utilizou os registos fotográficos para analisar e refletir acerca das atividades, uma vez que estes permitiram verificar pormenores que no momento da ação não foram visíveis.

Depois de uma observação atenta e cuidada é possível desenvolver uma planificação sustentada e intencional. Planificar é “prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas” (Zabalza, 2001, p. 47). O docente avalia as necessidades da turma, examina as situações, determina objetivos, organiza e define os conteúdos, estabelece

estratégias de ensino e, por último, as modalidades de avaliação (Diogo, 2010). Esta tem um papel de guia, uma vez que vai orientar as ações futuras, tornando-se assim um instrumento fundamental para a gestão das aulas e que irá otimizar a prática educativa (Vilar, 1993b). Pretende-se que seja flexível, uma vez que não é a ação que tem que se adaptar à planificação, mas sim o contrário. (Máximo-Esteves, 2008). As planificações desenvolvidas pela mestranda tinham sempre em consideração o carácter de flexibilidade, visto que a turma era composta por alunos com ritmos de aprendizagem bastante diversificados, muitas vezes era necessário alterar, no momento da ação, aquilo que estava planificado, para que todos pudessem desenvolver aprendizagens.

De salientar que as planificações eram realizadas quinzenalmente e de forma autónoma. No entanto, a opinião dos restantes agentes educativos era também considerada no momento de tomada de decisões, de forma a tornar as planificações mais ricas. Importa também realçar o papel da supervisora institucional, uma vez que através dos *feedbacks* fornecidos, a mestranda foi melhorando as suas planificações de uma forma gradativa, aplicando estratégias cada vez mais diversificadas.

Com base na metodologia de investigação-ação, após planificar, o docente deve colocar em prática as atividades pensadas, na fase da ação. Esta define-se como o momento no qual se desenvolve o que foi planificado. Contudo, podem ocorrer diversas situações que levam o professor a refletir no momento da ação e a transformar as práticas de acordo com os imprevistos (Herdeiro & Silva, 2008).

A prática educativa coloca ao professor inúmeros desafios, problemas para resolver e questões para responder. Consequentemente traz também inúmeras possibilidades para o docente refletir, criando-se, por isso, uma interdependência entre a prática e a reflexão (Coutinho et al, 2009). Segundo Alarcão (2001, p. 2) o professor não pode ser um mero cumpridor de currículos, mas sim um “decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico”, sendo estas características que exigem momentos de reflexão.

Caracterizar o ato reflexivo não é simplesmente atribuir-lhe um caráter impulsivo, tradicionalista ou autoritário. Este é um processo que implica uma consideração cuidadosa e ativa das práticas desenvolvidas, tendo sempre em conta as motivações que levaram a essas práticas, bem como os resultados que dela advêm (Ponte, 2002). Neste sentido, a reflexão deve ser realizada antes, depois e durante a ação, o que faz deste processo transversal a todos os outros da espiral. Assim, segundo Schön (1983, citado por Coutinho et al 2009) a reflexão pode classificar-se em: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, sendo estes processos complementares (Micheletto, 2008).

A reflexão na ação surge durante a prática letiva, por exemplo, perante imprevistos que levam o professor a alterar a sua prática a fim de adaptar-se a determinada situação, e está diretamente relacionada com a observação que o professor está a realizar (Coutinho et al, 2009). Ao longo da prática, em algumas situações, a mestranda pensava numa estratégia para abordar determinado conteúdo, contudo, durante a aula notava-se que os alunos não estavam a perceber o que estava a ser explicado. Nesse momento, era necessário refletir acerca de uma nova estratégia que pudesse auxiliar os alunos, como por exemplo o uso de um material que não estava estipulado utilizar.

Refletir sobre as práticas pressupõe uma avaliação das mesmas, para que se possa compreender se estas foram ou não profícuas para os alunos. Assim, avaliar deve ter como principal objetivo a melhoria do ensino, que se traduz nas aprendizagens realizadas pelos alunos (Fernandes, 2011a). Neste sentido, deve dar-se destaque não só aos professores, mas principalmente aos alunos, estabelecendo-se uma “ligação entre o ensino e a aprendizagem” (Cid & Fialho, 2013, p. 3), tendo como prioridade fomentar as aprendizagens dos alunos (Wiliam 2009 citado por Cid & Fialho, 2013). De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação é um “processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º

139/2012, artigo 23.º) e engloba várias modalidades, nomeadamente: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A primeira realiza-se no início do ano letivo ou sempre que seja considerado apropriado, com vista à promoção da diferenciação pedagógica, que levará o professor a ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012; Leite & Kager, 2009).

No que diz respeito à avaliação formativa, considera-se que esta deve assumir um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a diferentes instrumentos que permitam ao professor recolher a informação necessária para analisar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, podendo também assim melhorar as suas práticas de acordo com o que foi analisado (Decreto-Lei n.º 139/2012). Este tipo de avaliação revela-se fundamental, pois é a partir dela que se pode melhorar as práticas pedagógicas (Mendes, 2005). Assim, o principal intuito é ajudar “o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1992, p. 1). A avaliação deve ser ao mesmo tempo “formativa e formadora” (Mendes, 2005, p. 11).

Para avaliar as crianças podem ser utilizadas grelhas de verificação e grelhas de avaliação específicas para cada área curricular e para cada domínio. Em ambas as grelhas haverá um indicador de desempenho, mas, para além disso, o professor deverá tecer considerações sobre o desempenho dos alunos, para que a avaliação seja feita de uma forma detalhada, a fim de conhecer cada vez melhor os alunos, as suas dificuldades e as suas necessidades. Assim, foram construídas pelo par pedagógico diversas grelhas de verificação (cf. anexos 2AIII e 2AIV) que permitiram ter acesso às principais necessidades dos alunos e adaptar as práticas a essas mesmas dificuldades. É de salientar que também foi dada relevância à auto e heteroavaliação dos alunos. Estes processos, além de desenvolverem o espírito crítico e reflexivo, permitem também que haja uma maior aproximação e consciencialização dos objetivos que se pretende alcançar, o que se irá refletir posteriormente na sua concretização (Santana, 2000). Estes instrumentos permitiram ter um *feedback* sobre o modo como cada aluno aprende, as suas dificuldades e as

suas competências de autoavaliação, o que permite adequar as intervenções e praticar um ensino baseado na diferenciação pedagógica (Lopes & Silva, 2012). De realçar que a mestranda desenvolveu a avaliação formativa na sua PPS de uma forma contínua, não só através das grelhas de observação e de momentos de auto e heteroavaliação, mas também através da análise de registos e das respostas dos alunos durante as práticas.

Por último, a avaliação sumativa tem como objetivo classificar e certificar os alunos, fazendo um juízo global das aprendizagens desenvolvidas pelos mesmos (Decreto-Lei n.º 139/2012). É preponderante que o professor esteja consciente de que a avaliação sumativa pode e deve também ter um papel formativo, na medida em que não deve ser entendida unicamente como uma avaliação final. De facto, pode utilizar-se este tipo de avaliação de forma intercalar, parcial, abrangendo-se nos mecanismos de regulação formativa. Importa ainda realçar que esta não tem, obrigatoriamente, que ser realizada de uma forma quantitativa, podendo ser também qualitativa. Assim, deve dar-se importância também à avaliação sumativa, tornando-a, tal como a avaliação formativa, formadora para os alunos, uma vez que só assim ambas terão sentido pedagógico (Rosado & Silva, 2010).

Até ao momento foram explanados os pressupostos teóricos e legais que orientaram a PPS, bem como o contexto onde foi desenvolvido o estágio, sendo agora pertinente descrever e refletir algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, poder-se-á estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, ou seja, compreender-se-á de uma forma mais clara o modo como as informações apresentadas ao longo destes capítulos foram mobilizadas.

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

No decorrer dos capítulos precedentes foram explanados os principais pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica da mestranda e foi realizada também uma caracterização da instituição de estágio e das metodologias adotadas. Considerando que as informações apresentadas anteriormente foram a base para a prática educativa, importa no presente capítulo desenvolver uma reflexão acerca de algumas das atividades desenvolvidas ao longo do estágio no 1º CEB.

Ao longo deste capítulo proceder-se-á a uma descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do 1º CEB, explanando-se as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda. É de salientar que serão analisadas e refletidas atividades de todas as áreas curriculares, quer para o 1º ano, quer para o 4º ano, sendo que algumas delas foram direcionadas aos dois anos de escolaridade e as restantes são específicas para cada um deles.

Uma vez que a mestranda adotou nas suas práticas a metodologia de investigação-ação, o discurso utilizado irá basear-se e organizar-se tendo em conta a mesma. A investigação-ação constitui-se como uma metodologia na qual se reflete acerca da própria prática com o objetivo de melhorá-la (Bartolomé, 1986; Elliot, 1993; Lomax, 1990 citados por Latorre, 2008).

Assim, este capítulo estará organizado em dois subcapítulos. No primeiro será dada ênfase às primeiras fases do ciclo de investigação-ação e à importância que tiveram ao longo da PPS, nomeadamente a observação e a planificação. No segundo far-se-á uma alusão à ação, através da descrição e reflexão de algumas das atividades desenvolvidas. No entanto, importa salientar que a reflexão é um processo

transversal a todo o ciclo de investigação-ação. Através da reflexão é possível tomar consciência das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e também das competências desenvolvidas pela mestranda. Desta forma, torna-se também possível efetuar uma avaliação das opções metodológicas, com o intuito de as melhorar constante e progressivamente.

3.1. OBSERVAÇÃO E PLANIFICAÇÃO

Para que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro das necessidades e dos interesses da turma foi crucial, ao longo de todo o estágio, observar cada aluno de forma individualizada. Quando há observação pedagógica, estão intrínsecas concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre os fins ou objetivos primordiais da educação. Sem estas concepções não se saberia o que observar, ao que se deve dar atenção e o que se deve valorizar. Sem estes conceitos o observador não poderá desenvolver a sua tarefa com sucesso. Neste sentido, é possível afirmar que observar é interpretar e, por isso, constitui-se como a primeira etapa do processo educativo (Teixeira, 2011).

Neste processo de observação houve alguns instrumentos fundamentais que contribuíram para a construção de conhecimentos acerca da turma, que foram alvo de reflexão e possibilitaram uma observação intencional (Cruz, 2011). Esses instrumentos foram o diário de formação e as grelhas, quer a de observação elaborada inicialmente, quer as grelhas de verificação desenvolvidas ao longo da PPS.

O diário de formação (cf. anexo 2BII) deve conter aspetos da observação, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações acerca do que acontece na ação. É um documento pessoal e no qual são relatadas experiências profissionais e pessoais (Latorre, 2008). Assim, diariamente, eram registados factos observados, bem como algumas reflexões e conclusões retiradas de determinadas situações.

No que diz respeito às grelhas, estas demonstraram-se bastante profícuas a vários níveis. A primeira grelha elaborada pelo par pedagógico, nomeadamente a grelha de observação (cf. anexo 2AII), foi o ponto de partida para diversas aprendizagens. Em

contexto de sala de aula, além de permitir começar a conhecer a turma e as suas rotinas, permitiu também desenvolver uma observação mais focada e intencional sobre as práticas desenvolvidas pelo professor cooperante. No entanto, a observação não se limitou ao espaço da sala de aula. As estagiárias observaram também no espaço exterior, nomeadamente os comportamentos/atitudes das crianças, as relações entre professor-professor e professor-auxiliares de ação educativa. Neste sentido, ter conhecimento acerca de todos estes aspetos verificou-se essencial para o desenvolvimento de práticas, uma vez que estas se tornaram sustentadas. Relativamente às grelhas de verificação (cf. anexos 2AIII e 2AIV), estas tinham como principal objetivo perceber em que nível de desenvolvimento os alunos se encontravam, em determinados conteúdos. Após serem analisadas e refletidas, constituíram um material indispensável na realização das ações das estagiárias. Ao fazer a referida análise era possível ter perceção das maiores dificuldades dos alunos e desenvolver atividades pedagógicas capazes de as colmatar. Exemplo disso é a grelha de verificação de escrita para o 4º ano de escolaridade (cf. anexo 2AIV), que possibilitou ao par pedagógico verificar que as alunas tinham bastantes dificuldades a este nível. Assim, posteriormente, foram desenvolvidas diversas atividades de escrita, bem como de leitura, pois estes são dois domínios que, inevitavelmente, se cruzam (Santana, 2007).

As observações e os instrumentos que as auxiliaram foram a base para as atividades pedagógicas desenvolvidas, ou seja, foram a base para a elaboração das planificações (cf. anexo 2AV). As planificações, como já foi referido no segundo capítulo, devem ser flexíveis, tendo em conta o uso de estratégias diversificadas, a diferenciação pedagógica e a articulação curricular. Uma escola inclusiva pressupõe que os alunos sejam considerados individualmente, dando resposta às suas necessidades através da utilização de estratégias diversificadas (Freitas, 2001). Assim, as planificações desenvolvidas pela mestranda tiveram em consideração a relevância da diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Cumulativamente, havia uma preocupação em desenvolver ações articuladas,

tentando-se encontrar uma temática para a semana, para que os alunos beneficiassem de práticas que lhes proporcionassem aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 241/2001). Promover a articulação curricular é promover uma “colaboração entre disciplinas diversas ou entre sectores heterogéneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final um enriquecimento recíproco” (Piaget, 1972 citado por Pombo, 2004, p. 32). De salientar que, ao longo do estágio, a mestranda foi aperfeiçoando as suas planificações de uma forma gradativa, através dos *feedbacks* da supervisora institucional, bem como em momentos de reflexão com o par pedagógico. Assim, é de realçar que as mesmas constituíram um instrumento fundamental no desenvolvimento das práticas, auxiliando na gestão dos dois anos de escolaridade que constituíam a turma. Visto que as alunas do 4º ano de escolaridade desenvolviam um trabalho mais autónomo, ao ter presente a planificação a mestranda era capaz de as orientar de uma forma mais rápida e eficaz. Além disso, uma vez que a díade desenvolveu um trabalho bastante colaborativo, inclusive nas ações, as planificações verificaram-se um apoio bastante profícuo para o par pedagógico, uma vez que permitia ter acesso às atividades planificadas, podendo desta forma auxiliar nas ações, apoiando, por exemplo o 4º ano de escolaridade, enquanto a mestranda desenvolvia alguma atividade com o 1º ano.

A observação só por si não é suficiente para o desenvolvimento de planificações intencionais e sustentadas, sendo que é necessária uma reflexão acerca do que foi observado. É exigido ao professor um questionamento constante, não só sobre o que vai fazer, mas também sobre a forma como vai fazer. Assim, é importante haver uma reflexão pessoal acerca do tema, mas verifica-se crucial o desenvolvimento de um trabalho coletivo, pois há a necessidade de confrontar diferentes perspetivas. Desta forma, afirma-se que é através do debate que um professor realiza o próprio desenvolvimento profissional (Cruz, 2011).

Os momentos de reflexão em par pedagógico e com o professor cooperante foram da máxima pertinência uma vez que ouvir diferentes opiniões e ter acesso a

diferentes pontos de vista conduz a uma reflexão que levará à construção de novos conhecimentos e permitirá a construção de planificações mais fundamentadas (idem). Neste sentido, o trabalho em equipa entre professores é “a pedra basilar para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade de ensino” (Jesus, 2000, p. 340).

Sumariamente, a observação constituiu a base para o desenvolvimento de planificações intencionais e sustentadas, assumindo, portanto, um papel fulcral ao longo da PPS. Consequentemente, as planificações originaram ações, algumas das quais serão explanadas de seguida.

3.2. AÇÃO E REFLEXÃO

Após uma observação atenta e a elaboração de planificações cuidadas e baseadas na diferenciação pedagógica e na articulação curricular, bem como no recurso a estratégias diversificadas, seguia-se, de acordo com a metodologia de investigação-ação, a fase da ação.

A prática pedagógica deve assumir um papel socializador, relacional, desenvolvimentista e reflexivo, sendo que todas estas dimensões, em conjunto, devem contribuir, essencialmente, para o desenvolvimento profissional e pessoal. (Alarcão, Cachapuz, Medeiros & Jesus, 2005). Considere-se que o desenvolvimento pessoal é influenciado pelas inter-relações entre os diferentes contextos com os quais se contacta (Detry & Cardoso, 1996; Oliveira-Formosinho, 2002). Neste sentido, pode afirmar-se que o progresso emerge da interação que as pessoas estabelecem com o mundo, podendo apontar-se quatro aspetos essenciais em qualquer processo de desenvolvimento e que se devem ter em conta no momento da ação: as pessoas, os contextos, os processos e o tempo (Alarcão & Canha, 2013).

É a partir da prática que emerge o conhecimento profissional do professor. No entanto este conhecimento apenas é legitimado através de processos de experimentação reflexiva (Braga, 2011). Assim, a reflexão revela-se também fulcral durante a ação, sendo um processo essencial e contínuo de desenvolvimento e

aprendizagem (Alarcão, 1993), tendo como principal objetivo trazer mudanças e, assim, melhorar as práticas (Latorre, 2008; Schenkel, 2005). A reflexão sobre a prática foi desenvolvida em vários momentos, sendo de realçar a construção de narrativas, quer a colaborativa (cf. anexo 2AVI), quer a individual (cf. anexo 2AVII). Na narrativa colaborativa, o par pedagógico e o orientador cooperante tiveram oportunidade de refletir sobre algum problema inerente da PPS, mencionando as ações desenvolvidas até ao momento que tiveram como objetivo dar resposta a essa problemática. Ao desenvolver esta narrativa, a mestrande tomou consciência das ações desenvolvidas, tirando lições que foram fundamentais nas ações futuras (Vieira & Moreira, 2011). A narrativa individual foi realizada numa fase intermédia do estágio, sob um olhar mais individualizado, tendo como principal objetivo refletir sobre o trabalho desenvolvido até então, com vista ao seu melhoramento.

Desta forma, considerando a importância da reflexão para a melhoria das ações, ao longo deste subcapítulo será realizada uma descrição de algumas atividades, bem como uma reflexão acerca das mesmas.

Para a diáde, o primeiro desafio e objetivo, constatado através da observação, foi melhorar o comportamento da turma. Não seria possível desenvolver um trabalho rico e interessante com os alunos, caso estes não estivessem atentos e motivados. Por um lado, porque os alunos com comportamentos menos adequados (essencialmente S., C. e I.) não estavam concentrados e, por isso, dificilmente iriam desenvolver aprendizagens. Por outro lado, porque mesmo os alunos mais empenhados se desconcentravam devido aos comportamentos desadequados dos outros. Na maioria das vezes a motivação advém da utilização de estratégias diversificadas, nas quais se experimentem diversos materiais, mas ao mesmo tempo se utilizem palavras e ideias, quer individualmente, quer em grupo (Drew, Olds & Olds, 1997). No entanto, na turma em questão foi necessário em primeiro lugar estabelecer regras e desenvolver estratégias que proporcionassem a melhoria do comportamento.

Com base num projeto apresentado no 1º ano do Mestrado, na UC de Didática da Matemática, decidiu-se introduzir um quadro de comportamento. O projeto intitulado “Experienciar a Cidadania no Jardim de Infância” tinha como objetivo colmatar alguns problemas comportamentais, articulando com a área curricular de Matemática, nomeadamente com a utilização de tabelas. Neste sentido, desenvolver um projeto neste âmbito foi também ao encontro dos princípios referidos na Declaração Mundial sobre a Educação para todos da UNESCO (1990), na qual se refere que cada pessoa deve reunir as condições para poder satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Considera-se ainda que essas necessidades não passam apenas pela leitura, escrita, expressão oral, cálculo ou resolução de problemas, mas também pelo desenvolvimento de valores e atitudes imprescindíveis para os seres humanos.

Em primeiro lugar importa explicitar a noção de projeto. Desenvolver um projeto implica desenvolver um trabalho coerente e que não se limita a uma só ação. Assim, pressupõe uma continuidade e uma ligação entre diferentes ações ou subconjuntos de ações que compõem uma ação mais complexa (Barbier, 1993).

Para iniciar o projeto, foi necessário estabelecer regras reguladoras das situações pedagógicas, uma vez que estas são impreteríveis, evitando situações de ambiguidade entre alunos e professores (Carita & Fernandes, 2002). No entanto, os alunos devem ter noção dos parâmetros sobre os quais vão ser avaliados, portanto tiveram desde logo uma participação ativa.

Como motivação para a criação das regras da sala de aula, foi realizada uma gravação áudio de uma aula (cf. anexo 2BIII), sem que os alunos se apercebessem, para que os seus comportamentos não ficassem condicionados. Esta permite captar a interação verbal e registar a ação com precisão, sendo por isso uma estratégia bastante rica (Latorre, 2008). Essa mesma gravação foi reproduzida, posteriormente, numa aula, no entanto não foi comunicado aos alunos do que se tratava, pedindo-se para que eles tentassem adivinhar, mas sem dizer aos restantes colegas. A turma ficou desde logo motivada, devido à surpresa e desafio que a atividade lhes trazia, o

que demonstrou que colocar desafios poderia ser uma estratégia interessante em atividades futuras.

Após a audição procedeu-se a um diálogo com os alunos com o objetivo de os consciencializar para os comportamentos adequados a ter numa sala de aula. Concluiu-se que a maioria dos alunos tinha consciência das regras que deveriam cumprir, no entanto, uma vez que até ao momento não tinham sido estabelecidas, ainda não havia uma motivação para que as executassem. Com efeito, os próprios alunos sugeriram criar um conjunto de regras para a sala de aula. As alunas do 4º ano de escolaridade dirigiram-se ao quadro e assumiram o papel de professoras, orientando os alunos do 1º ano e escrevendo as regras que iam sendo proferidas pelos mesmos. É de salientar que também elas tinham o dever de enunciar regras. Essas mesmas regras eram escritas no quadro apenas após aprovação de todos os alunos, para que todos tomassem consciências das mesmas. Neste sentido, foram instituídas oito regras para a sala de aula. O par pedagógico considerou que era mais vantajoso não ter muitas regras, para que os alunos pudessem consciencializar-se efetivamente daquelas, pois se fossem muitas seria mais difícil de eles as conhecerem e, assim, não iriam surtir o efeito pretendido.

Houve ainda um outro aspeto alvo de reflexão por parte da díade em conjunto com o professor cooperante. Inicialmente, os alunos construíram todas as regras na negativa (“Não falar sem colocar o dedo no ar”, por exemplo). Neste sentido, as mestrandas, recorrendo aos conhecimentos realizados anteriormente, ponderaram que os efeitos seriam mais profícuos caso as regras fossem na afirmativa. Acrescentando a estes conhecimentos ouviu-se também a opinião do professor cooperante, que estava em concordância com a díade, sendo essa opinião resultante de uma formação que o mesmo tinha realizado, na qual explicaram que este tipo de estratégias trariam mais e melhores resultados se as regras fossem escritas na positiva. Assim, pediu-se às alunas do 4º ano de escolaridade que reescrevessem todas as frases na afirmativa, uma vez que distinguir frases negativas de afirmativas é um conteúdo de gramática do 3º ano de escolaridade e porque era o início do ano

letivo, no qual se deve rever os conteúdos abordados anteriormente, ou seja, realizar avaliação diagnóstica. Depois de reescreverem as regras, era função das alunas transcrevê-las para uma cartolina que iria ser exposta na sala de aula. Contudo, visto que os alunos do 1º ano de escolaridade ainda não sabiam ler na altura em que foi desenvolvida a atividade, para que estes pudessem também fazer uma leitura do que estava exposto e para mantê-los envolvidos no projeto, foi pedido que fizessem um desenho alusivo às regras. Os desenhos foram posteriormente apresentados para que todos os conhecessem e os identificassem.

Numa fase seguinte, as professoras estagiárias desenvolveram um novo diálogo com os alunos sobre a forma como se poderia avaliar os comportamentos de acordo com as regras estabelecidas. Após orientação, alguns alunos convocaram conhecimentos e experiências prévias, concluindo que se podia construir uma tabela na qual se colocaria o nome de todos os alunos, bem como os dias da semana. É de salientar que convocar conhecimentos prévios é da máxima importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativa (Miras, 1994). Desta forma, o comportamento seria avaliado todos os dias, atribuindo-se uma bola verde a quem cumprisse todas as regras, uma bola amarela a quem cumprisse algumas regras e uma bola vermelha a quem não cumprisse a maioria das regras. Importa salientar a forma como foi desenvolvida essa mesma avaliação. Diariamente, um aluno era chamado para ser o ajudante da professora estagiária, tendo as tarefas de questionar os colegas sobre as suas auto e heteroavaliações e de colocar as respetivas bolas, estando-se desta forma a trabalhar a área curricular da matemática, nomeadamente as tabelas. Assim, à vez, os alunos eram questionados sobre a cor que mereciam, tendo que a justificar.

“O desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a auto-avaliação, desde os primeiros anos da escola, poderá ajudar a fazer face à sociedade cognitiva em que vivemos e a dar sentido à aprendizagem de novos saberes e competências que permitam a continuação da aprendizagem ao longo da vida” (Fernandes, 1998, p. 644).

Posteriormente os colegas também deviam fazer as suas considerações, dizendo se concordavam ou não e porquê. Estes momentos demonstraram-se da máxima importância uma vez que proporcionavam momentos de reflexão e de tomada de consciência de comportamentos e atitudes.

Para continuar a atividade, a turma foi dividida em dois grupos: um elaborou a tabela e o outro executou um painel no qual colocou as regras escritas, bem como os desenhos alusivos a cada uma das regras (cf. anexo 2BIV). Esta foi uma atividade que permitiu às professoras estagiárias inferir que os alunos tinham bastantes dificuldades em desenvolver trabalhos em grupo, uma vez que todos queriam fazer tudo e tinham também dificuldades em partilhar o material com os colegas. Esta reflexão despoletou também a necessidade de colmatar esta falha, sendo que se decidiu ao longo do estágio desenvolver trabalhos em pares, para, gradualmente, aumentar para grupos, promovendo o espírito de equipa e de partilha. Desenvolver trabalhos em grupo auxilia a construção de aprendizagens, visto que a opinião, a experiência e os conhecimentos do professor e dos restantes alunos apoiará na compreensão de determinados conteúdos (Luft, 1976). Assim, afirma-se que a “cooperação [é] o instrumento necessário para a formação do pensamento racional” (Piaget, 1998, p. 134).

Ao longo do estágio foi notória a evolução de todas as crianças ao nível do comportamento. No entanto, esta estratégia não foi suficiente. Apesar de, na grande maioria, as crianças se preocuparem com o facto de ter verde, houve a necessidade de aplicar estratégias diferentes, devido à persistência em manter os comportamentos desapropriados, por parte de, principalmente, três alunos. Neste sentido, com o decorrer do tempo, e conscientes da importância e do impacto positivo que podem causar, as estagiárias optaram por dar reforços positivos aos alunos (Alcántara, 1998) sempre que melhorassem os seus comportamentos, escrevendo, por exemplo, notas nos cadernos referindo e congratulando os bons comportamentos. Essa estratégia foi utilizada apenas com um dos alunos (C.), surtindo efeitos bastante positivos, uma vez que a encarregada de educação falou

com a mestranda, na entrada para a escola, fazendo referência ao quão satisfeita ficou com a situação. Um dos outros alunos com comportamentos mais desajustados (I.) ao final de algum tempo começou a preocupar-se com a cor que lhe seria atribuída na avaliação diária, notando-se um esforço para melhorar. Relativamente ao aluno S., apesar de também se terem notado melhorias, acredita-se que ainda haveria um grande trabalho pela frente. Neste caso, as mestrandas tentaram ultrapassar a situação estabelecendo uma relação afetiva, na qual se ganhasse a confiança da criança, mas ao mesmo tempo o seu respeito, para que esta cumprisse aquilo que lhe era dito, ou seja, tentou-se instituir um equilíbrio entre autoridade e afetividade na decorrer da relação pedagógica (Estrela, 2002). Através da construção desta relação foi possível desenvolver um trabalho interessante com esse aluno.

As professoras estagiárias consideraram que ainda poderiam desenvolver mais estratégias para contribuir para a formação pessoal e social dos alunos. Neste sentido, decidiu-se desenvolver um contrato pedagógico com o intuito de responsabilizar ainda mais os alunos, fazendo-os perceber que assinar um contrato é algo bastante importante e frisando ainda a confiança que estava a ser depositada neles. Assim, os alunos construíram o contrato com a orientação da mestranda e as alunas do 4º ano escreveram-no no computador, estando a ser projetado para todos verem. Como motivação para esta atividade foi projetada uma fotografia de uma atividade anterior, na qual os alunos tiveram que elencar alguns deveres que deveriam cumprir. Esta foi também uma estratégia interessante, mas que talvez tivesse tido um maior impacto se tivesse sido implementada inicialmente, aquando da formulação das regras, para que os alunos se responsabilizassem verdadeiramente e tomassem plena consciência da importância de um contrato.

Desenvolver estratégias que contribuíssem para melhorar o comportamento da turma constituiu o primeiro grande desafio do estágio, pois só a partir daí se poderia desenvolver um trabalho rico sob o ponto de vista pedagógico, quer para as mestrandas, quer para os alunos. Considera-se que este foi um ponto forte da prática profissional, uma vez que se verificaram diferenças bastantes significativas ao longo

do tempo, que possibilitaram o desenvolvimento de atividades diversificadas, baseadas no socioconstrutivismo e na diferenciação pedagógica. Além disso, promoveu também a articulação curricular, uma vez que permitiu trabalhar Estudo do Meio, Matemática e Expressão e Educação Plástica com os alunos do 1º ano e ainda Português com as alunas do 4º ano.

A observação permitiu ainda perceber que na turma existia um aluno (AM), do 1º ano de escolaridade, com bastantes dificuldades cognitivas, apesar de, como foi referido no segundo capítulo, não estar sinalizado como NEE. Assim, foi também preocupação da mestranda desenvolver atividades com esse mesmo aluno, praticando desta forma diferenciação pedagógica. Para que os alunos possam efetivamente ter sucesso, é basilar que o professor tenha consciência de que deve considerar cada aluno de forma individualizada e que compreendam que o tempo, os materiais e as metodologias são ferramentas que podem e devem ser utilizadas de diferentes formas (Tomlinson & Allan, 2002). Exemplo dessa pedagogia diferenciada é a atividade que será explanada seguidamente. Com a turma do 1º ano estavam a ser desenvolvidas atividades pedagógicas no âmbito da área curricular da matemática, no domínio da organização e tratamento de dados, relacionadas com conjuntos e os critérios utilizados para a formação desses mesmos conjuntos. Neste sentido, foi realizada uma atividade sobre a mesma temática, mas de uma forma individualizada que permitiu ter uma melhor perceção das dificuldades do aluno. O material utilizado foi um baralho de cartas (cf. anexo 2BV) construído pela mestranda, uma vez que a manipulação de materiais é fundamental na construção de conceitos relacionados com a matemática (Ponte & Serrazina, 2000).

Em primeiro lugar pediu-se ao aluno que organizasse as cartas por cores, sendo que a tarefa foi realizada com bastante facilidade. Seguidamente, pediu-se que as agrupasse por naipes, exercício que suscitou algumas dúvidas, pois inicialmente o aluno apenas estava a prestar atenção a uma característica, a cor. Assim, foi necessária a orientação da professora estagiária que deu alguns exemplos e alertou para o critério que deveria ser tido em conta. Depois dessas pistas o aluno conseguiu

desenvolver a tarefa até ao fim, de forma autónoma. De seguida, solicitou-se que o aluno organizasse as cartas por números ou letras. Esta atividade foi bastante complicada para a criança, pois, sem ajuda, esta não conseguia perceber quais os algarismos e as letras iguais. Assim, houve a necessidade de se colocar as cartas lado a lado e ir perguntando “é igual a esta?” ao que o aluno respondia “sim” ou “não”. Durante a realização da atividade, o aluno foi questionado acerca dos algarismos presentes nas cartas, concluindo-se que este não conhecia a maioria deles. Com efeito, a mestranda repetiu várias vezes os algarismos e terminou a atividade desafiando o aluno a colocar as cartas por ordem crescente. O aluno contava em voz alta “1, 2”, era-lhe perguntado “onde está o dois?” e a carta era colocada na mesa. De seguida perguntou-se “qual o número que vem a seguir ao dois? Vamos contar” e o aluno contava “1, 2, 3”. Neste sentido, teria que encontrar a carta que tinha o três e colocá-la à direita da carta com o número dois e assim sucessivamente. Este foi um exercício bastante moroso, uma vez que o aluno necessitou sempre de proceder às contagens em voz alta e com a ajuda da professora estagiária. Esta atividade foi bastante interessante, pois permitiu aprofundar o conhecimento sobre o nível de desenvolvimento do aluno supramencionado, nomeadamente na área curricular da matemática. Esse conhecimento é o que permite que o docente desenvolva práticas intencionais e adequadas às necessidades e interesses dos alunos (Tomlinson, 2008).

A adição é um dos conteúdos preconizados no programa (Damião & Festas, 2013) e nas metas curriculares de matemática (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Assim, de seguida, será refletida uma atividade realizada com o 1º ano, enquadrada na área curricular da Matemática, nomeadamente no âmbito da adição.

As aprendizagens são mais significativas quando existe uma relação entre os novos conteúdos e os antigos (Leite, 2012). Desta forma, para desenvolver a atividade, a mestranda começou por criar articulação curricular com a área de Português, uma vez que na parte da manhã se esteve a abordar a letra «d», onde se fez referência ao dominó. Assim, decidiu-se utilizar esse mesmo material dando seguimento ao trabalho desenvolvido anteriormente. Neste sentido, à tarde os

alunos encontraram nas suas mesas peças de dominó (cf. anexo 2BVI) elaboradas pela professora estagiária, que iriam ser a motivação para a atividade seguinte. Importa referir que a qualidade do material revelou-se também fundamental para o sucesso da atividade, uma vez que os alunos ainda se encontram numa fase em que necessitam de manipular os materiais que lhes são fornecidos (Ponte & Serrazina, 2000) e, por isso, importa que este seja resistente para que não se estrague mesmo antes de ser explorado pelo professor. Em primeiro lugar, os alunos foram questionados sobre o que era e porque estariam ali. Todos tiveram oportunidade de apresentar as suas hipóteses, fazendo até referência ao facto de se ter falado em dominó na parte da manhã ao aprender uma letra nova. De seguida, foi pedido aos alunos que desenhassem, no caderno, as peças que lhes foram atribuídas. É de salientar que cada aluno tinha duas peças. Depois de desenharem foi pedido que somassem o número de pintas das duas peças, para posteriormente apresentarem à turma (as peças e o resultado da operação realizada). Assim, cada aluno apresentou as suas peças, bem como as operações que realizou. Este foi um momento alvo de reflexão por parte da professora estagiária, quer na ação, quer pós-ação. Ao longo da atividade notou-se que os alunos começaram a ficar desconcentrados e desmotivados, uma vez que foi demasiado demorada e, crianças tão pequenas, não devem ficar tanto tempo em atividades apenas de oralidade. Neste sentido, após reflexão, percebeu-se que não era necessário todos os alunos apresentarem os seus trabalhos, sendo que apenas deveriam ter sido dados alguns exemplos para evitar que a turma dispersasse. Segundo Perez (2005, p. 252 citado por Garcia, 2012, p. 12) “a chave da competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver problemas de prática”, sendo, por isso, a reflexão fundamental no processo de ensino e de aprendizagem.

A atividade pedagógica seguiu-se com a realização de um jogo de matemática (cf. anexo 2BVII). A base do jogo já tinha sido utilizada numa atividade anterior, mas na área curricular de português. Deste modo, convocaram-se os conhecimentos prévios das crianças quando se colocou o título (“Certo ou Errado?”) do jogo juntamente com

uma imagem de um ponto de interrogação e perguntou-se aos alunos se ainda se lembravam do jogo e da forma como se jogava. Um aluno (E.) recordou-se imediatamente do nome do jogo e respondeu à questão, demonstrando que a atividade desenvolvida anteriormente tinha sido significativa. Posto isto, iniciou-se o jogo no qual era apresentada uma adição com duas hipóteses de resposta, uma certa e uma errada. Os alunos tiveram acesso a uma folha registo (cf. anexo 2BVIII), uma vez que registar é uma tarefa fundamental nestas idades (Santana, 2000), por vários motivos: para que os alunos não dispersem e para treinarem tanto os algarismos, como a simbologia característica da operação adição, familiarizando-se desta forma com a mesma. Na folha de registo estavam indicadas todas as adições, representadas pelas peças de dominó, tal como iriam surgir ao longo do jogo. Assim, os alunos deveriam primeiro indicar a operação através de algarismos e, por fim, o resultado. Ao longo do jogo a maioria dos alunos mostraram-se bastante motivados, especialmente na fase em que ia ser revelado se tinham ou não acertado no resultado. O momento de suspense criado antes da divulgação do resultado verificou-se bastante estimulador.

Ao longo desta mesma atividade, ocorreu uma situação que a professora estagiária não previu. O objetivo seria que a turma efetuasse uma adição, para depois ser respondida e resolvida no jogo. Só depois se deveria avançar para a próxima. Todavia, dois alunos (E. e F.) resolveram todas as adições bastante mais rápido do que os restantes colegas da turma e acabaram por se distrair um pouco, pois já não tinham mais atividades para fazer enquanto os restantes alunos resolviam. Este foi um momento marcante e que levou a uma reflexão, quer na ação, quer no momento pós-ação, uma vez que só a partir destas reflexões o professor será capaz de “organizar um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para os seus alunos” (Fonseca, 2013, p. 73). Assim, refletiu-se acerca da importância da diferenciação pedagógica, não só com os alunos com mais dificuldades, mas também com aqueles que são mais rápidos. Apenas tendo em conta estas diferenças é possível traçar caminhos direcionados para a flexibilização e

diversificação das opções metodológicas, levando a que todos os alunos atinjam as competências consideradas básicas e essenciais (Jesus & Resende, 2013). Neste sentido, para que os ritmos de aprendizagem dos alunos fossem respeitados, posteriormente, houve uma preocupação em ter exercícios preparados para os alunos que terminassem as atividades em primeiro lugar. Desta forma, seria também possível fazer um acompanhamento mais individualizado aos alunos com mais dificuldades. É de salientar que esse mesmo acompanhamento foi uma preocupação ao longo da atividade pedagógica que está a ser refletida, com o objetivo de todos os alunos conseguirem resolver as adições antes de os resultados serem revelados no jogo, para que todos pudessem construir conhecimentos. Além da diferenciação pedagógica, foi também possível verificar que, efetivamente, as planificações devem ser um documento flexível e gerido no momento da ação consoante os imprevisto. Deste modo, o que estava planificado deve ser encarado pelo docente como uma hipótese educativa, suscetível de ser alterada por quem a coloca em prática (McKernan, 1999 citado por Fonseca, 2013).

Importa também referir que esta foi uma atividade observada pela supervisora institucional, o que se verificou uma mais valia para a estudante, pois a supervisão permite “ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (Vieira & Moreira, 2011, p. 12), através da discussão de diferentes perspetivas e pontos de vista. Esta discussão ocorreu numa reunião pós-ação, que levou a mestrandas a refletir e a apontar os pontos fortes da sua prática, bem como os aspetos a melhorar. Assim, foi possível tomar consciência das próprias práticas, com o objetivo de melhorá-las e de evoluir na construção pessoal e na avaliação das próprias atitudes, fomentando-se uma postura investigativa (Ribeiro, 2000). De realçar que antes de se realizar uma aula supervisionada a mestrandas construía um guião de pré-observação (cf. anexo 2AVIII) que, além de possibilitar um momento de reflexão sobre as práticas, permitia que a supervisora se focasse nos aspetos que a

mestranda pretendia ser observada, para que posteriormente se perceba se houve evolução ou se ainda há aspetos a melhorar.

Por último importa referir que o uso das TIC foi também uma mais-valia para o sucesso da atividade. No entanto, é importante realçar que o uso do computador por si só não garante o sucesso de uma atividade. Este deve ser enquadrado numa metodologia e encarado como “um auxiliar eficaz para a preparação dos materiais e das fontes pedagógicas nas quais o professor se apoia para orientar ou ilustrar a sua aula” (Pouts-Lajus & Riché-Magnier, 1998, p. 96).

Um grande desafio para as mestrandas, relacionado com o facto de o estágio ser desenvolvido numa turma do 1º ano de escolaridade, era o ensino da leitura e da escrita. Estes constituem dois dos objetivos cruciais na área curricular do Português, no 1º ano de escolaridade, fazendo parte dos objetivos quer do Programa de Português (Reis, 2009), quer das Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

De facto, é crucial ensinar as crianças a “ler fluentemente, isto é, a extrair o significado de forma precisa, rápida e com prazer e a escrever com confiança, fluência e precisão” (Sim-Sim, 1998, p. 36). Para isso é fundamental desenvolver diversas atividades de leitura e escrita, recorrendo a recursos e estratégias diversificadas. Neste sentido, surgiram, inicialmente, várias dúvidas: “Como lecionar?; “Qual a ordem pela qual se deve lecionar?”. Deste modo, o período de observação foi bastante importante, pois houve oportunidade de perceber que metodologia era utilizada pelo professor cooperante, para que assim pudessemos utilizar a mesma, mas adotando estratégias diversificadas. Contudo, a observação não foi suficiente e, por esse motivo, houve a necessidade de se realizar pesquisas autónomas que enriquecessem as práticas e as tornassem sustentadas.

O maior desafio foi encontrar estratégias diversificadas para introduzir uma letra nova. No entanto, este foi um desafio totalmente superado, uma vez as professoras estagiárias conseguiram inovar ao longo do estágio. Assim sendo, de seguida, serão apresentadas as estratégias utilizadas.

Uma das técnicas utilizadas pela mestranda relacionava-se com a percepção auditiva, uma vez que “ouvir sons, palavras, comunicações orais, com tudo o que isto implica (...) permite adquirir e desenvolver a linguagem” (Rebelo, 1993, p. 115). Assim, a audição revelou-se primordial na aprendizagem da leitura e da escrita (Rebelo, 1993). Neste sentido, foram desenvolvidas várias atividades pedagógicas nas quais se explorou a potencialidade deste sentido, como por exemplo a audição de canções. Os alunos deveriam, primeiramente, perceber qual o som predominante na canção, para depois, desenvolvendo uma atividade de audição ativa, baterem palmas nas sílabas em que escutassem esse mesmo som. Importa salientar que esta era uma atividade bastante rica uma vez que possibilitava uma articulação curricular entre Português e Expressão e Educação Musical. Além disso, era também uma estratégia bastante profícua, pois, tal como foi referido no capítulo 2, através da observação da turma, foi possível perceber que havia bastante interesse pela audição de canções, por parte de todos os alunos.

Uma outra estratégia utilizada pela mestranda prende-se com a percepção visual. Este é outro aspeto da máxima relevância na aprendizagem da linguagem (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011), uma vez que permite ao aluno ter percepção do contorno gráfico da letra, chegando assim à compreensão do símbolo escrito (Baena & Baena, 1999). Desta forma, desenvolveram-se atividades nas quais os alunos tinham que, por exemplo, procurar determinadas letras em notícias de jornais ou em excertos de histórias. Estas estratégias possibilitaram que os alunos contactassem com representações distintas de cada letra e também em diversos materiais.

Ainda no âmbito da percepção visual é de salientar uma outra atividade pedagógica desenvolvida. A mestranda utilizou uma caixa completamente fechada à qual designou “Caixa Mistério”. Inicialmente os alunos foram questionados sobre o que estaria dentro da caixa, sendo que, todos que pretenderam, tiveram a oportunidade de manifestar a sua opinião acerca do que estava na caixa, dando-se assim espaço para exprimirem as suas ideias prévias. Posto isto, abriu-se a caixa, que continha imagens de objetos começados por «d» (dominó, dedal, dado, entre outros) e

escreveu-se no quadro o nome do que estava representado nas imagens, depois de a turma identificar. Desta forma, os alunos tiveram uma percepção visual das palavras, percebendo que todas iniciavam pela mesma letra e deduzindo que iria ser lecionada uma nova letra. Considere-se que a metodologia utilizada verificou-se bastante motivadora para os alunos, uma vez que o fator surpresa os deixou curiosos o que, consequentemente, os deixou também visivelmente interessados (Antão, 2001).

É da máxima importância que se utilizem materiais modeláveis, modificáveis e que as crianças possam facilmente manipular, para que possam construir as letras, demorando o tempo que precisarem e alternando-as as vezes que necessitarem (Baena & Baena, 1999). Assim, dando-se ênfase à percepção tátil, desenvolveu-se uma atividade de iniciação à escrita da letra «e», na qual os alunos tiveram a possibilidade de experimentar escrever essa mesma letra em areia e plasticina. Desta forma, primeiramente foi entregue uma caixa com areia a cada dois alunos para que desenhassem a letra nas suas formas maiúscula e minúscula. É de salientar que a percepção tátil está intimamente relacionada com a percepção visual (idem). Desta forma, a mestranda escreveu no quadro cada uma das letras que pediu para os alunos representarem, antes de eles o fazerem. De seguida, procedeu-se ao mesmo exercício com a plasticina. Por permitir a manipulação de materiais diferentes daqueles que os alunos estavam habituados, esta atividade pedagógica constitui um momento bastante motivador para os alunos. No entanto, foi também alvo de reflexão em par pedagógico. As mestrandas concluíram que a plasticina devia ter sido o primeiro material a ser utilizado, seguindo-se a areia. Esta conclusão deve-se ao facto de ter havido uma percepção na ação de que desenhar a letra na areia aproxima-se mais da escrita, do que a modelação da plasticina. Assim, devia ter-se iniciado pela forma mais simples, para depois passar para a mais complexa, chegando por fim à escrita no caderno ortográfico. É também de referir que esta atividade promoveu uma articulação entre a área curricular do Português e a área curricular da Expressão e Educação Plástica. Recorrer a atividades de exploração livres de materiais fomenta

a imaginação e a criatividade dos alunos (Ministério da Educação, 2004), sendo por isso uma mais-valia.

De uma forma geral, o ensino da escrita e da leitura é um processo complexo e que exige do professor um grande esforço para a utilização de estratégias diversificadas, mas que tenham sempre em atenção as características dos sujeitos que vão aprender (Figueiredo, 1994). Neste processo é fulcral que os alunos se consciencializem para as potencialidades da aprendizagem da escrita e da leitura, visto que estas satisfazem necessidades pessoais e práticas (Viana & Teixeira, 2002).

O uso das TIC verificou-se também imprescindível durante a prática profissional, na medida em que permitiu diversificar bastante as estratégias, através da utilização de diferentes programas. Hoje em dia o computador é uma ferramenta que pode e deve ser encarada como um forte auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Além de permitir ao aluno aprender de uma forma inovadora, possibilita também que este tenha contacto com uma fonte de informação que é fundamental conhecer no século XXI (Catalão & Maia, 2002). No entanto, é imprescindível que o docente tenha consciência que as TIC podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo da forma como são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem (Ponte, 2000 citado por Soares-Leite & Nascimento-Ribeiro, 2012). Assim, o importante é a forma como se recorre a um recurso, ou seja, a metodologia utilizada.

Neste sentido, importa fazer referência à realização de duas videoconferências através do programa *Skype*, entre o 1º A da EB1 de Santegãos e os alunos do 1º ano da EB1 da Torrinha. Na primeira vez, os alunos da turma do 1º ano da EB1 da Torrinha apresentaram um teatro de fantoches aos alunos do 1º A da EB1 de Santegãos. O teatro teve por base o poema “Se tu visses o que eu vi” de António Mota. Importa salientar que ambas as turmas trabalharam o poema durante a semana para que a atividade fosse significativa para todos. Neste sentido, assim que a representação iniciou todos os alunos reconheceram o poema, ficando bastante entusiasmados e concentrados. É de realçar também o fascínio demonstrado por todos os alunos assim que se iniciou a videoconferência, uma vez que nunca tinham

realizado nada semelhante. Destaca-se também a importância da Expressão e Educação Dramática, uma vez que a informação recebida visualmente é armazenada de forma mais efetiva e sólida, do que a informação lida ou escutada (Vieira, 2012). Em suma, através desta atividade foi possível criar articulação curricular entre Português e Expressão e Educação Dramática. Importa também referir que o estudo do poema (cf. anexo 2BIX) foi o mote para trabalhar as áreas curriculares de Matemática, de Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica, para que os conteúdos fossem abordados de uma forma articulada e significativa para os alunos. A articulação de conteúdos “surge como uma solução para o problema da fragmentação do conhecimento, da perda de visão de conjunto da realidade e de resultados eficazes diante dos problemas” (Paviani, 2004, p. 17).

Devido ao sucesso da atividade, as mestrandas sugeriram que se voltasse a repetir, sendo que da segunda vez seriam os alunos da EB1 de Santegãos a apresentar algo aos alunos da EB1 da Torrinha. Posto isto, questionou-se os alunos sobre o que poderiam apresentar sendo a resposta unânime: “uma dança”. Além do gosto evidenciado pelos alunos, quer os do 1º ano, quer as do 4º ano, desde o início do estágio pela Expressão e Educação Físico-Motora, ao longo da exploração do poema “Se tu visses o que eu vi” surgiu uma situação que despertou bastante curiosidade e despoletou muito interesse nos alunos. Ao proceder à exploração do poema, a professora estagiária teve o cuidado de clarificar o significado de todas as palavras para que todos o compreendessem. Assim, quando surgiu o verso “um porco a dançar uma valsa”, percebeu-se que os alunos não sabiam o que era valsa. Atendendo à flexibilidade da planificação, decidiu-se beneficiar desse momento para alargar o conhecimento dos alunos a partir de um interesse demonstrado pelos mesmos. A mestranda usufruiu dos recursos da sala de aula, nomeadamente, o computador, o projetor e a internet para mostrar um vídeo de valsa aos alunos, que quiseram também experimentar esse tipo de dança. Neste sentido, seguiu-se um momento de experimentação no qual a turma se demonstrou bastante estimulada e que constituiu também uma forte motivação para a continuação da exploração do

poema nos momentos seguintes. Desta forma, foi posteriormente preparada uma dança para apresentar na videoconferência, sendo que a música escolhida estava relacionada com a temática abordada durante a semana: o corpo humano, havendo assim uma articulação com a área curricular de Estudo do Meio. Uma vez que as mestrandas valorizam o uso das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, esta foi uma atividade bastante rica pois além de estar presente a Expressão e Educação Físico-Motora através da dança, foi possível também trabalhar a Expressão e Educação Musical através da exploração da canção, bem como da execução de batimentos corporais. Desta forma, afirma-se que durante a atuação os alunos desempenharam papéis diferentes: uns dançaram, outros fizeram batimentos corporais e todos cantaram a canção. É de salientar que foram os alunos que decidiram a coreografia e quais os batimentos corporais que iriam realizar, sendo que as crianças do 4º ano pediram para orientar as do 1º ano. A professora estagiária aceitou a esse pedido, embora interviesse sempre que fosse necessário.

Um outro aspeto bastante relevante desta atividade prende-se com a avaliação. No final das videoconferências os alunos de ambas as turmas foram convidados a preencher uma folha de auto e heteroavaliação (cf. anexo 2BX) que permitia aos alunos adotar uma postura crítica e reflexiva e que possibilitava à mestranda avaliar a atividade, perceber o grau de envolvimento dos alunos na mesma e se era ou não viável desenvolver mais atividades do género. Assim, as folhas foram entregues aos alunos e lidas pela mestranda para que estes pudessem ir preenchendo e esclarecendo as dúvidas que pudessem surgir. Deste modo, sempre que era lido um parâmetro era dado tempo para que os alunos pudessem refletir e completar de forma consciente, para que os resultados fossem fidedignos aquando da análise feita pela mestranda. De realçar que inicialmente os alunos não estavam a compreender o porquê e como fazer, uma vez que não tinham o hábito de preencher grelhas de auto e heteroavaliação. Assim, esta prática foi crucial uma vez que as grelhas de autoavaliação permitem uma maior aproximação dos alunos aos objectivos programáticos e a sua mobilização para o trabalho” (Santana, 2000).

Tal como foi sendo exposto ao longo do presente capítulo, ao longo do estágio a mestranda utilizou fundamentalmente a avaliação formativa. Desta forma, foi possível compreender se as estratégias utilizadas estavam a ser ou não profícuas para os alunos, podendo-se alterar a ação docente em benefício dos mesmos e foi também uma forma de a própria mestranda evoluir e construir conhecimentos (Fernandes, 2011b).

Ao longo do percurso é necessário analisar o processo, os erros ou desvios que possam estar a ocorrer, impedindo de atingir o produto pretendido. Assim, é possível alterar estratégias e proceder a alterações e/ou correções. No entanto é também necessário avaliar o produto final, uma vez que, mesmo que o processo tenha ocorrido de acordo com o que estava previsto, este pode não ser o esperado (Ribeiro, 1990)

Um outro desafio colocado neste estágio foi o facto de a turma ser constituída por dois níveis de escolaridade distintos: 1º ano e 4º ano. Primeiramente, as mestrandas sentiram algumas dificuldades em perceber como gerir dois grupos tão díspares. Ao longo do tempo foi havendo uma perceção de que o trabalho desenvolvido pelas alunas do 4º ano de escolaridade deveria ser bastante autónomo, no entanto, desenvolvendo-se também estratégias diversificadas e motivadoras. Além disso, uma vez que havia duas professoras estagiárias na turma, percebeu-se também que, enquanto uma desenvolvia uma aula com os alunos do 1º ano, a outra poderia acompanhar, de uma forma mais individualizada, as alunas do 4º ano de escolaridade. Deste modo, “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27). Esta opção foi tomada essencialmente para que as alunas se sentissem apoiadas e pudessem esclarecer dúvidas ou fazer questões sempre que precisassem, para que as aprendizagens desenvolvidas por elas não ficassem comprometidas pela falta de apoio. Neste sentido, houve uma evolução bastante significativa no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com estas alunas, na medida em que as estratégias utilizadas foram

cada vez mais diversificadas e houve uma preocupação em articular os conteúdos, tal como será revelado de seguida.

Tendo em conta que as alunas haviam estado a abordar conteúdos de Estudo do Meio relacionados com o fim da Monarquia, a Implantação da República, o 25 de abril, a democracia e os símbolos nacionais, foram espalhadas pelas suas mesas imagens (cf. anexo 2BXI) relacionadas com estes temas. Estas imagens constituíram a motivação para a atividade que se iria desenvolver em seguida. Primeiramente, as alunas foram questionadas sobre as mesmas: “O que representavam”; “Qual a história associada a cada uma”, fazendo-se assim uma breve abordagem ao Estudo do Meio. De seguida, com o intuito de criar articulação curricular, pediu-se que cada aluna escolhesse uma das imagens e realizasse um resumo a partir dela. Desta forma, foi possível trabalhar um conteúdo da área curricular de Português, nomeadamente no domínio da escrita, bem como abordar conteúdos relacionados com a área curricular de Estudo do Meio. A correção dos resumos foi realizada durante o período em que os alunos do 1º ano de escolaridade trabalhavam de uma forma mais autónoma. É de salientar que, inicialmente, tinha sido previsto que as alunas trocassem entre si os resumos, para que pudessem copiar os das colegas para os cadernos. No entanto, uma vez que as alunas terminaram pouco tempo antes do intervalo não conseguiram escrever os resumos das colegas no caderno, fazendo apenas uma leitura dos mesmos. Mais uma vez teve que se atender à flexibilidade da planificação, alterando aquilo que estava planeado. Assim, foi necessário recorrer à reflexão na ação de forma a solucionar algo que não estava previsto.

Na fase seguinte da aula, uma vez que as alunas já tinham recordado os conteúdos de Estudo do Meio tiveram que responder a algumas questões acerca dos mesmos. Assim, como motivação as alunas encontraram um computador em cima da mesa, no qual estava um jogo de perguntas pronto a ser iniciado: “Olimpíadas de Estudo do Meio” (cf. anexo 2BXII). A utilização do computador constitui uma motivação muito forte para estas alunas já experienciada em situações precedentes e permite também que estas desenvolvam um trabalho mais autónomo. Para que as

alunas pudessem responder às questões foi entregue uma folha de registo (cf. anexo 2BXIII) a cada uma, uma vez que o jogo foi realizado de forma individual. É de salientar que no final as alunas trocaram as folhas de registo entre si e fizeram a correção umas às outras, sendo que as soluções estavam no final do jogo, para que, mais uma vez, pudessem trabalhar de uma forma autónoma. Foi explicado também no início que cada resposta certa valia dois pontos e no final seriam contabilizados os pontos, criando-se também articulação curricular com a área da Matemática. Importa também referir que cada aluna recebeu uma medalha de acordo com os pontos obtidos (ouro – 1º lugar, prata – 2º lugar e bronze – 3º lugar). Uma vez que eram apenas três alunas todas receberam um prémio, o que também as deixou visivelmente satisfeitas. As alunas encararam o jogo como um verdadeiro desafio, tendo sido esta uma estratégia que as motivou bastante e que, de uma forma lúdica, as fez consolidar alguns conhecimentos acerca de Estudo do Meio.

De forma a dar continuidade aos conteúdos de uma forma articulada, a professora estagiária colocou um desafio matemático às alunas relacionado com a área curricular de Estudo do Meio. Assim, foi desenvolvido um jogo de correspondência (cf. anexo 2BXIV) no qual de um lado estariam alguns acontecimentos históricos e, do outro, as datas nos quais ocorreram. Contudo, essas datas apareciam sob a forma de operações. Neste sentido, o objetivo era introduzir a multiplicação de uma dízima por 10, 100, 1000, 0,1, 0,01, 0,001, sendo este um conteúdo preconizado no programa (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) e nas metas de Matemática (Damião & Festas, 2013).

De seguida as alunas foram questionadas sobre a forma como resolveram as operações (cálculo mental ou algoritmo), para que a professora estagiária percebesse se as alunas tinham ou não conhecimentos prévios. É de salientar que apenas uma aluna (J.) necessitou de realizar o algoritmo para estabelecer as correspondências, uma vez que as outras alunas associaram facilmente os números apresentados às datas, mesmo ainda não reconhecendo a regra da multiplicação de uma dízima.

Posteriormente, para que as alunas deduzissem essa mesma regra, foi-lhes entregue uma ficha com várias operações (cf. anexo 2BXV), as quais puderam resolver na calculadora. O uso da calculadora, neste caso, foi benéfico para as alunas, pois o objetivo principal era que elas chegassem a uma teoria e, ao visualizar os resultados na calculadora e escrevê-los na folha, rapidamente a perceberam, para posteriormente a poderem utilizar recorrendo ao cálculo mental. De uma forma geral, considera-se que estas atividades foram bastante proveitosas para as alunas, uma vez que ao criar-se uma sequência lógica entre as atividades, optando-se por uma articulação curricular, os conhecimentos construídos foram bastante mais significativos.

Em suma, a PPS revelou-se basilar para a construção de competências consideradas fundamentais na ação docente. A mestranda teve a oportunidade de mobilizar saberes teóricos que lhe permitiram solucionar problemas emergentes da prática docente, construindo desta forma um perfil de desempenho profissional. No entanto, importa realçar que esse perfil não está terminado, uma vez que a prática docente pressupõe formação ao longo da vida. Assim, deve haver sempre espaço para evoluir, de forma a colmatar os aspetos que revelaram ser fragilidades, mas também aprimorando aqueles que constituíram potencialidades.

REFLEXÃO FINAL

A PPS revelou-se fundamental no que concerne à construção de um perfil de desempenho profissional, possibilitando o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e profissionais, quer na EPE, quer no 1º CEB. De salientar que em ambos os níveis educativos foi utilizada a mesma metodologia para orientar as práticas pedagógicas, nomeadamente a metodologia de investigação-ação, através de processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, com o objetivo de que as práticas fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

A fase da observação possibilitou um conhecimento mais profundo, sustentado e individualizado de cada criança (Praia, Cachapuz & Gil-Pérez, 2002). No decorrer de ambos os estágios, a mestranda procurou aperfeiçoar a sua capacidade de observar, sendo que ao longo do tempo foi observando de uma forma mais atenta e individualizada, atentando às singularidades de cada criança. Esta evolução está espelhada, por exemplo, no diário de formação individual. Inicialmente este instrumento era utilizado de uma forma mais descritiva, havendo posteriormente uma preocupação em beneficiar dele para escrever reflexões acerca de factos observados, bem como das práticas desenvolvidas. De salientar que esta prática verificou-se mais no 1º CEB do que na EPE, visto que houve uma consciencialização cada vez maior para a importância de adotar uma postura indagadora e reflexiva.

As observações foram o ponto de partida para a elaboração de planificações, que se verificaram bastante díspares nos dois níveis educativos, não só nos conteúdos que deveriam constar em cada uma, mas também ao nível da elaboração. Na EPE as planificações eram construídas semanalmente em tríade pedagógica, ou seja, com o par pedagógico e a orientadora cooperante. Por sua vez, no 1º CEB estas eram executadas de forma autónoma e quinzenalmente, uma vez que a intervenção de três dias era quinzenal. De salientar que ambas têm vantagens e contribuíram para a formação pessoal e profissional da mestranda, sendo por isso pertinente refletir acerca delas. Na EPE destaca-se o trabalho colaborativo desenvolvido aquando da construção das planificações, quer com o par pedagógico, quer com a orientadora

cooperante. A colaboração permitiu o acesso a diferentes perspetivas, através da partilha de experiências e saberes, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1989 citado por Damiani, 2008), as atividades realizadas de forma colaborativa acarretam vantagens que não se verificam em ambientes de aprendizagem individualizada, na medida em que no trabalho colaborativo as ideias, os comportamentos e os raciocínios dos outros servem como exemplo. No entanto, implicam uma reconstrução pessoal e, por isso, um papel ativo do sujeito. No âmbito do 1º CEB, como já foi referido, as planificações eram realizadas de uma forma mais autónoma, o que permitiu desenvolver competências relacionadas com a criatividade, a capacidade de diversificar estratégias e a organização. Contudo, importa realçar que ao longo de toda a PPS não se deixou de parte o trabalho colaborativo, na medida em que houve sempre momentos de reflexão com o par pedagógico e com o orientador cooperante acerca das principais necessidades de desenvolvimento de cada aluno, para que as práticas educativas se aproximassem o mais possível do que cada um necessitava. Assim, as diferentes opiniões eram tomadas em consideração no momento em que a mestranda tomava decisões sobre a forma como iria planificar a prática. De realçar que uma dificuldade sentida na realização das planificações para o 1º CEB relacionava-se com o facto de a turma ser constituída por dois anos de escolaridade (1º e 4º) tão díspares. Inicialmente foi difícil compreender como se iriam gerir dois grupos, uma vez que eram tão distintos. Além disso, sentiu-se dificuldade em delinear estratégias diversificadas para ambos os grupos. No entanto, ao longo do tempo, através dos *feedbacks* fornecidos pela supervisora institucional, houve uma melhoria neste sentido, uma vez que compreendeu-se que, para que as houvesse um trabalho interessante com os alunos, era indispensável começá-lo ao planificar, uma vez que a planificação constituía um instrumento fundamental na gestão das próprias aulas.

De acordo com a metodologia de investigação-ação, após planificar as ações a mestranda colocou-as em prática, havendo alguns aspetos que devem ser focados e refletidos. Um desses aspetos é a diferenciação pedagógica, uma vez que constituiu

um grande desafio na EPE e no 1º CEB. Na sala de atividades onde se desenvolveu a PPS em EPE havia um aluno com NEE, nomeadamente com perturbações do espectro do autismo. Assim, houve uma grande preocupação em adaptar as atividades às suas características, de acordo com as suas necessidades e interesses. Porém, através de momentos de reflexão com o par pedagógico, a orientadora cooperante e o supervisor institucional, a mestranda consciencializou-se para a importância de praticar diferenciação pedagógica com todas as crianças e não só com o aluno com NEE, uma vez que cada criança é um ser único, com características, necessidades e interesses distintos. Embora se tenham verificado melhorias ao longo da PPS em EPE, é possível afirmar que o conceito de diferenciação pedagógica foi aplicado com maior sucesso no 1º CEB, uma vez que na turma eram bastante visíveis as diferenças no que respeita ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, foi basilar tomar consciência da importância de realizar uma prática baseada na diferenciação pedagógica para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, desde a fase da planificação, na qual se perspectivavam atividades que tivessem em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. De facto, praticar a diferenciação pedagógica é delinear “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Abreu, 2005, p. 12). Neste sentido, planificar e agir tendo em conta a diferenciação pedagógica, possibilitou uma melhor gestão do grupo e permitiu que as aprendizagens dos alunos não estivessem condicionadas pelos seus ritmos de aprendizagem. Por um lado, porque os alunos mais rápidos tinham oportunidade de trabalhar em algo previamente preparado. Por outro lado, havia tempo para um acompanhamento mais individualizado dos alunos com mais dificuldades.

Um outro aspeto relacionado com a ação é a gestão do grupo/turma. Relativamente à EPE houve algumas dificuldades, nomeadamente pela presença de uma criança com perturbações do espectro do autismo que necessitava, constantemente, do acompanhamento de um adulto para realizar as tarefas. Neste sentido, a mestranda considera que melhorou ao longo do tempo, visto que, pela

observação e posterior reflexão, bem como pelo trabalho colaborativo desenvolvido com a educadora cooperante, foi conhecendo cada vez melhor a criança e, por isso, adaptou as atividades de forma a conseguir incluí-la, por exemplo, conferindo-lhe um papel ativo no decorrer das ações, que a fazia querer participar nas mesmas.

No que diz respeito ao 1º CEB a gestão da turma teve principalmente dois grandes desafios. O primeiro relacionava-se com o facto de a turma ser constituída por dois anos de escolaridade. Inicialmente, a mestranda não sabia como gerir os dois grupos, contudo, ao longo do tempo, com a ajuda do par pedagógico, do orientador cooperante, bem como da supervisora institucional, foi compreendendo como o fazer, sendo que as alunas do 4º ano de escolaridade desenvolveram um trabalho bastante autónomo, pois esta é uma característica que deve ser inerente aos alunos do 1º CEB (Roldão, 2000 citada por Machado, 2013). De realçar que para que as alunas pudessem trabalhar de forma autónoma foi necessária bastante orientação da mestranda e exigiu um trabalho árduo desde a fase da planificação, uma vez que eram criados bastantes recursos, tais como guiões, instrutórios, jogos de computador, entre outros, que as direcionavam ao longo das ações.

O comportamento desadequado da turma constituiu o outro desafio. No início houve bastante dificuldade em delinear e planificar estratégias que fossem suficientemente motivadoras e capazes de alterar os comportamentos de alguns alunos da turma. No entanto, também com a ajuda dos restantes agentes educativos, bem como dos *feedbacks* da supervisora institucional a mestranda conseguiu refletir acerca deste tema e atuar de forma eficaz. Percebeu-se que esta problemática pode ser combatida com o uso de estratégias diversificadas. Neste sentido, as melhorias refletiram-se na ação, uma vez que foi notória uma maior predisposição dos alunos para a aprendizagem e uma maior envolvência nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Este aspeto foi, sem dúvida, bastante satisfatório visto que ao ultrapassá-lo, criou-se um clima de aprendizagem agradável e de afetividade, o que se verificou uma mais-valia para os alunos, na medida em que se desenvolveram práticas mais ricas, significativas, motivadores e envolventes.

A avaliação verificou-se crucial ao longo da PPS, na medida em que permitiu tomar consciência se as práticas estavam a ser ou não adequadas às crianças e melhorá-las (Perrenoud, 1998). Esta fase teve mais impacto no 1º CEB, devido às grelhas de verificação. As análises das grelhas constituíram momentos de reflexão acerca das principais dificuldades dos alunos. De realçar que ao analisar as grelhas era necessário perceber a forma como os alunos desenvolviam as atividades e o porquê de o fazerem, pois só assim se poderia dar resposta às suas necessidades.

Assim, a avaliação formativa, assumiu um papel preponderante no sucesso do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é de salientar que há um caminho a percorrer nesta dimensão, pois, maioritariamente, procedeu-se à avaliação formativa e é necessário que um docente recorra também às avaliações diagnóstica e sumativa.

De destacar o papel da supervisão, uma vez que o supervisor potencia o crescimento profissional, estimulando a reflexão acerca das ações pedagógicas e mencionando conhecimentos imprescindíveis para as práticas (Roldão, 2010). Desta forma, ao acompanhar as PPS, os supervisores contribuíram para desenvolvimento profissional e pessoal, através dos *feedbacks* fornecidos, promovendo momentos de reflexão, que levaram a formanda a repensar as suas práticas e à melhoria do ensino.

Importa salientar a importância da formação ao longo da vida, uma vez que o mundo está em constante mudança e os desafios e as exigências colocadas ao docente requerem que este esteja constantemente a aperfeiçoar e reestruturar os seus saberes, técnicas e atitudes (Silva, 2000). Assim, a mestranda considera que a formação inicial teve um papel crucial na construção de um perfil de desempenho profissional, contudo julga também que é fulcral manter-se informada e atualizada.

Conclui-se, afirmando que o percurso formativo da mestranda teve bastantes desafios, que contribuíram para a construção de um perfil de desempenho profissional, na medida em que “todos [nos] deparamos com a mesma escolha quando se trata de problemas. Não os pedimos. Não os queremos. Mas a maneira como lidamos com eles é o mais importante. Se formos sábios, os maiores problemas podem levar a maior conhecimento” (Michie, 2012, p. 73).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. D. (2005). *Currículo e diferenciação: Um contributo para a organização das aprendizagens na língua estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.

Abreu-e-Lima, D. M., & Alves, M. N. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria à distância. *Pro-Posições*, 189-205.

Alarcão, I. (1993). Prefácio. In F. Vieira, *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores* (pp. 11-13). Rio Tinto: Edições ASA.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: B. Campos (org.), *Cadernos de formação de professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. (2005). *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alcántara, J. A. (1998). *Como Educar as Atitudes*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso, & M. d. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Edições Almedina.

Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.da.

Baena, M. P., & Baena, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Sintesis.

Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Bastos, G., Marshall, D., & Pereira, A. (2013). *O diálogo como mediador no estágio supervisionado de ensino: uma proposta de uso da wiki como diário da prática pedagógica*. Santa Maria: Texto Livre: Linguagem e Tecnologia.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Braga, F. (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho docente: o contributo da referencialização. In E. A. Machado, M. P. Alves, & F. R. Gonçalves, *Observar e Avaliar Práticas Docentes* (pp. 65-80). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina da Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo. In J. P. Ponte, *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. et al. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Vila Nova de Gaia: Psicologia, Educação e Cultura.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas - supervisão e colaboração. In E. A. Machado, M. P. Alves, & F. R. Gonçalves, *Observar e Avaliar Práticas Docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *UFPR*, 213-230.

Damião, H., & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Delors, J. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.

Detry, B., & Cardoso, A. (1996). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Erasmie, T., & Lima, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2011a). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

- Fernandes, D. (2011b). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. Alves, & J.-M. Ketele, *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1990). *O aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Fernandes, M. (1998). Desenvolver a Capacidade de Auto-Avaliação: Um Objectivo a Prosseguir Pela Escola Básica. In A. Estrela, L. Marmoz, J. Pires, & O. Pereira, *Investigação e Reforma Educativa* (pp. 643-662). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. Fonseca, *Pedagogia da Escrita: Perspectivas* (pp. 155-173). Porto: Porto Editora.
- Flores, P. (2014). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas. In F. Sousa, L. Alonso, & M. d. Roldão, *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73-86). Coimbra: Edições Almedina.

- Fosnot, C. (1996). Construtivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. Fosnot, *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 23-58). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, C. (2001). *Gestão Flexível do Currículo - Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Garcia, V. (2012). Formação de Professores de Matemática e Mudanças Curriculares na escola. In E. Búrigo, M. Gravina, M. Basso, & V. Garcia, *Matemática na Escola: Novos Conteúdos, Novas Abordagens* (pp. 11-24). Porto Alegre: UFRGS.
- Glaserfeld, E. (1996). Introdução: Aspectos do Construtivismo. In C. Fosnot, *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 15-22). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, J., Fernandes, R., & Grácio, R. (1998). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Jesus, S. (1999). *Influência do Professor Sobre os Alunos*. Porto: Edições ASA.

- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, A., & Resende, J. (2013). *Supervisão da Gestão Curricular Flexível para uma Escola Inclusiva*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo - Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. *Educação Unisinos*, 87-92.
- Leite, S., & Kager, S. (2009). *Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar* (pp. 109-134). Rio de Janeiro: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Porto: Lidel.
- Luft, J. (1976). *Introdução à dinâmica de grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Braga: Universidade do Minho.

Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Marques, I., Moreira, M., & Vieira, F. (2001). *A investigação-acção na formação de professores - um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Braga: Universidade do Minho.

Martini, M. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 479-480.

Martins, J. (2004). A evolução recente do conceito de ensino básico em Portugal: o papel dos currículos naquela evolução. *Saber (e) Educar*, 5-25.

Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In C. Coll, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 74-118). Porto: ASA Editores.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mendes, L. (2005). *Avaliação: Um Processo Partilhado* (pp. 5-13). Lisboa: Escola Moderna

Micheletto, I. (2008). *Ação-Reflexão-Ação: processo de formação continuada*. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Michie, D. (2012). *A Gata do Dalai Lama*. Amadora: Nascente.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.ºCiclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Miras, M. (1994). Un ponto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos prévios. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 47-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Nascimento, E., Braz, S., & Castro, M. (2012). *Saberes docentes interdisciplinares construídos na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: ANINTER-SH/PPGSD-UFF.
- OEI (2003). *Breve evolução histórica do sistema educativo* (pp. 16-26).
- Oliveira, A. L. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 120-149). Lisboa: ASA Editores.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta, *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 15-58). Porto: Campo das Letras.

Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In Estrela, A, & Nóvoa, A. (orgs). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 155-173). Lisboa: Educa.

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio d'Água Editores.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: APM.

Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pouts-Lajus, S., & Riché-Magnier, M. (1998). *A escola na era da internet - Os desafios do multimédia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.

- Reis, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, 24-29.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas diferenciadas* (pp. 30-41). Lisboa: Escola Moderna.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar* (pp. 1-13). Lisboa: Universidade de Lisboa
- Schenkel, M. (2005). Professor Reflexivo: da teoria à prática. In I. Sá-Chaves, *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro - Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos* (pp. 119-132). Porto: Porto Editora.
- Schommer, P. (2005). *Comunidades de Prática e Articulação de Saberes - Na relação entre Universidade e Sociedade*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas .
- Sequeira, M., & Baptista, J. (1997). Ensino Básico. In P. e. Departamento de Avaliação, *A evolução do sistema educativo e o PRODEP* (pp. 111-190). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares-Leite, W. S. & Nascimento-Ribeiro, C. A. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 173-187.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Porto: ASA Editores.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Teixeira, F. (2011). Da natureza de observação pedagógica: da objectividade à interpretação. In E. A. Machado, M. P. Alves, & F. R. Gonçalves, *Observar e Avaliar Práticas Docentes* (pp. 17-46). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Teodoro, A. (1990). *Os Professores: situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, A. (1993a). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1993b). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo - Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS

Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regime jurídico, de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série
– A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Perfil específico de desempenho
profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (2008). Diário da República - 1.ª
série. N.º 7.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República nº 237 – I Série. Lisboa:
Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009. Diário da República n.º166/2009 , I Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade
obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e
consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5
anos de idade.

REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014a). Projecto Educativo (online). Ensino
Básico. Acedido a 14 de outubro de 2014, disponível em
[http://www.basico.maiadigital.pt/NR/rdonlyres/1C7A67D6-E15D-412F-AD24
9AFCCAC896C9/0/Projecto_Educativo.pdf](http://www.basico.maiadigital.pt/NR/rdonlyres/1C7A67D6-E15D-412F-AD249AFCCAC896C9/0/Projecto_Educativo.pdf)

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014b). Projecto Educativo TEIP (online).
Escolas de Pedrouços. Acedido a 14 de outubro de 2014, disponível em
[http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-
estruturantes/projeto-teip](http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-estruturantes/projeto-teip)

Cid, M., & Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto
(online). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Acedido a 12 de
junho de 2015, disponível em

<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10169/1/Avaliar%20para%20aprender%20na%20escola%20Um%20caminho%20em%20aberto.pdf>

Junta de Freguesia de Pedrouços (2009). Caracterização/Censos (online). Freguesia de Pedrouços – Maia. Acedido a 12 de outubro de 2014, disponível em <http://www.jf-pedroucos.pt/>

Junta de Freguesia de Rio Tinto (s.a.). A Fundação (online). Rio Tinto. Acedido a 18 de outubro de 2014, disponível em <http://www.jf-riotinto.pt/>

Krebs, R., Copetti, F., Serpa, S., & Araujo, D. (2008). Disposições pessoais de tenistas jovens: um estudo fundamentado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (online). São Paulo. Acedido a 20 de abril de 2015, disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1981-91452008000200004&script=sci_arttext&lng=es

Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias (online). Rio de Janeiro. Acedido a 20 de abril de 2015, disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006

Ministério da Educação e Ciência (s.a.). *Programas e Metas Curriculares*. Acedido a 8 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>

Praia, J. F., Cachapuz, A., & Gil-Pérez, D. (2002). Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. *Ciência &*

Educação (Online), pp. 127-145. Acedido a 2 de junho de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/10.pdf>

Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens (online). Acedido a 7 de maio de 2015, disponível em http://moodle2.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/5926/mod_resource/content/1/Av%20A%20Aprendizagens.PDF

Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Revista Educação & Sociedade* (Online), 21 (72), pp. 89-109. Acedido a 7 de junho de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (online). Jomtien. Acedido a 20 de maio de 2015, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Vaz, M. (2013). *As concepções de Piaget sobre a Aprendizagem*. Acedido em 10 de dezembro de 2014, disponível em <https://www.psicologiamsn.com/2013/03/as-concepcoes-de-piaget-sobre-aprendizagem-etapas-do-desenvolvimento-cognitivo.html>

Vieira, D. (2012). *A banda desenhada como recurso para estimular a aprendizagem da gramática nas aulas de línguas estrangeiras*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acesso em 13 de novembro de 2014, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54861/2/69736.pdf>

ANEXOS

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

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

Anexo 2 - Tipo A

Anexo 2AI – Quadro-síntese

Quadro-síntese

Nome	Idade	Data de nascimento	Ano	Residência	Frequentou JIP?	NEE	Habilitações Literárias		Área Profissional		Situação Profissional	
							País	Nível	País	Nível	País	Nível
AC	6	13-07-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		Licenciado	Secundário	Engenheiro civil	Operadora de contabilidade e escrituração comercial	Empregado	Empregado
NA	6	19-07-2008	1	Maia	Sim (2 anos)		1.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado
A.	6	06-04-2008	1	Rio Tinto	Não	X	Sem habilitações	Sem habilitações	Empregado de Aprovisionamento e armazém	Empregado de Aprovisionamento e armazém	Empregado	Empregado
B.	9	17-05-2005	4	Rio Tinto	Sim		Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido
C.	5	22-11-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)		3.º ciclo	3.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado
D.	6	29-07-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)		.....	3.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado
E.	6	11-07-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		3.º ciclo	3.º ciclo	Empregado de Pedreiro e calceteiro e assentador de refractários	Trabalhador de limpeza	Empregado	Empregado
F.	6	20-02-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		1.º ciclo	3.º ciclo	Empregado de Aprovisionamento e armazém	Operador de caixa	Empregado	Empregado
G.	5	03-11-2008	1	Rio Tinto	Sim (1 ano)		.....	Secundário	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado
I.	6	15-09-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		Secundário	Secundário	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado
J.	8	17-10-2005	4	Maia		X	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido
LA.	6	06-08-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)		3.º ciclo	3.º ciclo	Diretores e gerentes, do comércio a retalho por grosso	Cozinheira	Empregado	Empregado
LM.	6	26-06-2008	1	Rio Tinto	Sim (1 ano)		.....	Secundário	Desconhecido	Supervisor de pessoal administrativo	Desconhecido	Empregado

LU.	6	08-05-2008	1	Pedrouços	Sim (2 anos)			1.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido
LR.	6	12-01-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)			2.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado	Trabalhador por conta própria
LC.	5	20-09-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)			1.º ciclo	Desconhecido	Auxiliar de cuidados de crianças	Desempregado	Desempregado	Empregado
LN.	9	08-09-2005	4	Maia	Sim			2.º ciclo	Pintores de construções e trabalhadores similares	Dactilógrafo e operador de processamento de texto	Empregado	Empregado	Empregado
R.	6	12-03-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)			2.º ciclo	Carteiro	Desconhecido	Empregado	Empregado	Desconhecido
S.	6	15-06-2008	1	Rio Tinto	Sim (2 anos)	*		1.º ciclo	Desconhecido	Desconhecido	Desempregado	Desempregado	Desempregado
T.	6	23-04-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)			2.º ciclo	Serralheiros de moldes, cunhos, cortantes e similares	Desconhecido	Empregado	Empregado	Desempregado
V.	6	14-06-2008	1	Rio Tinto	Sim (3 anos)			Empregado	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido	Desconhecido

* Obs: adiamento de matrícula (consulta pedopsiquiatria) – não adquiriu as competências esperadas para o seu grupo etário e uma estrutura cognitiva insuficientemente desenvolvida

Anexo 2AII – Grelha de observação

Grelha de observação

Instituição:

Ano:

Turma:

Nº de alunos:

Nome do Professor:

Observadoras:

Objetivos específicos	Questões orientadoras:	Comentários
<p>Conhecer a turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o nº de crianças do género masculino e do género feminino? - Quantas crianças frequentam o 1.º ano? E o 4.º? - Existem crianças com NEE? Quantas? Quais as tipologias que apresentam? - As crianças com NEE são acompanhadas por um Professor de Ensino Especial? - Existem crianças cuja língua materna não seja o Português? - Todas as crianças frequentaram a educação pré-escolar? As que 	

	<p>frequentaram foi no mesmo agrupamento? Se não, qual a escola e a que agrupamento pertence?</p>	
Identificar os recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os recursos humanos presentes na escola? - Quais as suas funções? - Qual o horário letivo do professor? 	
Caracterizar a organização da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? - A distância a que os alunos se sentam uns dos outros é adequada, na medida em que permite que haja uma circulação harmoniosa entre mesas? - Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam? - As cadeiras são confortáveis? A sala de aula usufrui de luz natural e espaço de trabalho suficientes? - Os espaços revelam qualidade estética? - Existem espaços para expor os trabalhos dos alunos? - Que tipos de trabalhos estão expostos? 	
Caracterizar a gestão da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos dos alunos? - Que rotinas existem? - Como é definido o que se vai fazer na aula? As crianças têm um papel ativo? 	

	<ul style="list-style-type: none"> - A planificação das aulas é flexível? Se surgir um novo tema diferente do planeado, qual a reação do professor? - Existem regras de funcionamento da sala de aula? Quais? Quem as define? - Ao longo do dia os alunos desenvolvem atividades individuais, em grande grupo ou em pequenos grupos? - Existem atividades de enriquecimento curricular? Em que tempo acontecem? - O professor promove a interdisciplinaridade? De que forma? - Existe diferenciação pedagógica? - Como é gerido o facto de haver dois níveis de ensino na sala de aula? - Quais os métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita? - Que recursos estão disponíveis na sala de aula? Há locais apropriados (armários) para os guardar? - Esses recursos revelam qualidade estética e pedagógica? - Os recursos facilitam as aprendizagens nas diferentes áreas curriculares? - Os recursos são adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos?
<p>Identificar e caracterizar os recursos disponíveis na sala de aula</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo em conta o número de alunos existem recursos suficientes? São motivadores para os alunos? - Os recursos estão facilmente acessíveis a todas as crianças e estas podem usufruir dos mesmos sempre que entenderem? 	
<p>Caracterizar o espaço exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço é adequado ao número de alunos? - Que tipo de equipamento e materiais existem no espaço exterior? - Que atividades são desenvolvidas nesse espaço? - O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelas crianças? - O espaço tem todas as condições de segurança necessárias? - Existem espaços cobertos suficientes para albergar os alunos quando necessário? 	
<p>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de padrão de interação existe na sala de aula (fala um de cada vez, todos ao mesmo tempo)? De que forma é dada a palavra aos alunos? - O professor utiliza linguagem adequada ao nível de ensino? - O professor adota um tom de voz positivo? - O professor dá <i>feedbacks</i> aos alunos? De que tipo? 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a reação dos alunos perante os <i>feedbacks</i> dados pelo professor? - O professor dá tempo aos alunos para falarem? - De que forma o professor promove a participação de todos os alunos no diálogo? - Que género de perguntas faz o professor? A quem se dirigem? - As questões colocadas têm em conta as especificidades de cada criança? - O tempo dado às crianças para pensarem acerca das questões é suficiente? - De que forma é que o professor estimula a discussão? - O professor estimula ou não a formulação de perguntas? - Como é que os alunos interagem uns com os outros dentro da sala de aula? - Fora da sala de aula os alunos interagem uns com os outros? E com os alunos das outras turmas? - Os alunos pedem ajuda? A quem? - Os alunos fazem perguntas de que tipo e com que regularidade? - Com que regularidade os alunos iniciam um novo tema? - Os alunos expõem opiniões com regularidade? 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - As intervenções feitas pelos alunos são pertinentes ou inapropriadas? - De que forma os alunos se relacionam com as assistentes operacionais? - Como se caracteriza a interação entre o professor e os restantes docentes? E entre o professor e os assistentes operacionais? 	
<p align="center">Caracterizar o clima da sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos e o professor mostram-se interessados e motivados? - O professor trata os alunos pelo seu nome, demonstrando que os conhece? - A forma como o professor se dirige aos alunos não os intimida ou inferioriza? - O professor escuta os alunos de uma forma atenta? - O clima criado pelo professor promove a participação e o pensamento crítico de todos os alunos? - Os alunos respeitam o professor e vice-versa? - O professor e os alunos demonstram ter uma relação afetiva? 	

A D. e o G. demonstraram aptidão na realização da operação adição recorrendo à manipulação de objetos, no entanto foi necessário mais tempo do que o primeiro grupo de alunos até chegar à fase simbólica, bem como até à percepção de que a soma de qualquer número com zero é igual a esse mesmo número.

O F., a L.A. e o T. apresentaram bastante facilidade em entender os conteúdos, demorando apenas mais tempo até passar da fase manipulatória para a fase simbólica, em comparação ao primeiro grupo de alunos.

O I. a L.U. revelaram muitas dificuldades na operação adição, uma vez que ainda tinham dificuldades em reconhecer alguns algarismos já estudados.

A L.M. reconhece os números até 10 com bastante facilidade, no entanto apresenta mais dificuldades a partir deste número. Teve também algumas dificuldades em passar da fase manipulatória para a fase simbólica.

O L.C. e a V. apresentam algumas dificuldades em reconhecer os números o que leva a dificuldades na realização da operação adição. Revelaram também algumas dificuldades em reconhecer os termos e a simbologia dessa mesma operação.

O S. apresenta dificuldades devido aos seus comportamentos desajustados. Apenas realizou os exercícios quando teve um acompanhamento individualizado.

MF – Com muita facilidade
F – Com facilidade
AD – Com alguma dificuldade
MD – Com muita dificuldade

Anexo 2AIV – Grelha de verificação (4º ano)

Grelha de verificação de escrita – 4º ano

Nome dos alunos	A letra é legível			As ideias apresentadas no texto estão de acordo com o tema			O texto está bem construído			O texto está correto sob o ponto de vista ortográfico			O texto está correto sob o ponto de vista da pontuação			O texto revela coesão e coerência		
	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S	B
B.			x			x			x			x						x
J.		x				x			x						x			
L.			x			x			x									x

B. –Algumas frases demasiado longas. Confusão entre os grafemas «u» e «o». Uso repetido de algumas palavras. Algumas dificuldades em estruturar o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Foca as ideias principais relacionadas com o tema.

J. – Dá bastantes erros, uma vez que, na maioria das vezes, escreve como fala. Nem todas as letras são legíveis, talvez devido às dificuldades motoras. Frases muito extensas sem o uso adequado de pontuação. Apresenta informações relacionadas com o tema, no entanto, são insuficientes. Apresenta um texto confuso, dificultando a sua leitura e compreensão.

L. – As principais dificuldades apresentadas são ao nível da ortografia, apresentando muitos erros, uma vez que escreve como fala. Confusão entre o «w» e o «o». Não pontua o texto corretamente, dificultando a sua leitura e compreensão. Apresenta ideias de acordo com o que é solicitado.

I – Insuficiente

S – Suficiente

B - Bom


Anexo 2AV – Modelo Planificação Semanal

Instituição Cooperante _____
Orientador(a) Cooperante _____ Turma/Ano _____
Díade _____
Estagiária(o) observada(o) _____
Data de observação ____/____/____

Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: Fim: Duração:	Domínio: Subdomínio (objetivos, descritores):	Atividade: nome sugestivo Estratégias:	Remeter para anexo, caso se aplique.	Modalidade de avaliação: Instrumentos de avaliação (caso se aplique) - -

Anexo 2AVI – Narrativa colaborativa

<p>Diade Marlene Gomes e Sara Silva</p> <p>Orientador(a) cooperante Manuel António Pinto</p> <p>Escola/Agrupamento EB1 de Santegãos – Agrupamento de Escolas de Pedrouços</p>	
---	---

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Escutar para mudar

Data: 29.10.2014

Comentário da diade	Comentário do orientador cooperante
<p>O estágio da diade iniciou com um período de observação que tinha como objetivo recolher dados sobre a turma, para que as práticas desenvolvidas futuramente pudessem ter intencionalidade educativa. No processo de ensino e de aprendizagem, a observação é imprescindível, uma vez que é a base da mudança na escola (Reis, 2011).</p> <p>No entanto, a observação só por si não é suficiente. Exige também uma reflexão acerca do que foi observado. Só adotando uma postura reflexiva, o professor tem “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e ainda “capacidades para produzir as suas próprias teorias, contribuindo para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993 citado por Herdeiro & Silva, 2008, p.10).</p> <p>A partir desses processos foi possível concluir que os maiores</p>	<p>As mudanças na sociedade e no setor da educação bem como a evolução tecnológica colocam novas exigências e novas competências aos professores. Estas ferramentas servem para o desenvolvimento de novos modos de ensinar, de aprender e de ensinar a aprender em contexto sala de aula.</p> <p>Perante este desafio constante, propus-me articular e promover conhecimentos com qualidade científico pedagógica, pondo em prática a investigação e a reflexão a fim de construir práticas que vão ao encontro de cada aluno (potencialidades e necessidades) procurando assim, desenvolver um conjunto de competências previstas nas metas de aprendizagem. A minha ação enquadrar-se nas políticas educativas, nos objetivos do Projeto Educativo e na Carta de Missão do Agrupamento que tem como finalidade promover o sucesso educativo. Procuo exercer a minha atividade tendo em consideração os ideias que compunham um cenário desejável de futuro. Estes devem constituir uma referência fundamental para o enquadramento de todos os projetos, bem</p>

<p>problemas da turma relacionavam-se com a falta de regras, que conduzia a comportamentos totalmente desajustados, bem como com problemas a nível social (convivência democrática, partilha, cooperação).</p> <p>Neste sentido, no dia 24 de outubro de 2014, o par pedagógico desenvolveu uma atividade cujo objetivo era consciencializar os alunos para o facto de ser necessário um bom ambiente na sala de aula para se poder trabalhar e, consequentemente, para que estes desenvolvessem aprendizagens significativas. Aprender significativamente pressupõe modificar o conhecimento já construído como também interpretar o “novo de uma forma muito peculiar, de modo a poder integrá-lo e torná-lo nosso” (Solé & Coll, 2001, p.19).</p> <p>Durante uma aula dessa mesma semana desenvolveu-se uma gravação de áudio sem que a turma se apercebesse. O objetivo era que os alunos não se sentissem constrangidos e assim os comportamentos não fossem influenciados, para que se pudesse ter uma noção real dos comportamentos da turma. Na aula do dia anteriormente referido a gravação foi mostrada à turma. Pediu-se que ficassem em silêncio até ao final e que tentassem descobrir do que se tratava. No final todas as crianças perceberam do que se tratava e, a partir daí, foi realizado um diálogo. Prosseguiu-se a atividade com a criação de regras para a sala de aula e com uma discussão acerca da forma como se podia avaliar o comportamento, chegando à conclusão que se devia construir uma tabela. Envolver os alunos na criação de regras e na tomada de decisões contribui para</p>	<p>como do próprio Regulamento Interno garantindo a todos os alunos um conjunto de atividades diversas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral, fomentando a autonomia dos mesmos e primando sempre pela inclusão.</p> <p>No decorrer das atividades, procuro implementar critérios de discriminação pedagógica positiva, legitimados pelo reconhecimento da existência de diferenças individuais, sociais e culturais de base que assegurem, em condições de equidade, o desenvolvimento bem-sucedido do percurso educativo de todos os alunos e tento criar-lhes um sentido para a vida através da criação de um projeto pessoal de desenvolvimento. Preparo os alunos para enfrentar a vida com plena consciência da sua liberdade, sabendo usufruir dela com responsabilidade na construção de um mundo de relações mais fraternas para uma dominância da paz e da não-violência. No entanto, a inclusão nem sempre é fácil tendo em conta as características do meio envolvente e a existência no seio da turma de uma cultura sem regras por parte de alguns alunos. Estes não atribuem importância significativa às suas conquistas académicas e, por conseguinte, reagem conforme os seus interesses, revelando incompreensão face às atividades propostas por parte do professor. Estes elementos contribuem, com alguma frequência, para a demonstração de diferentes atitudes por parte dos restantes colegas, gerando alguns conflitos. Neste sentido, a sala de aula é um permanente laboratório que visa sobretudo a mudança dos comportamentos destes alunos. Assim, desenvolve um processo de socialização para que estes cultivem o respeito mútuo, a compreensão, a amizade e a solidariedade de forma a prevenir problemas do foro disciplinar que, se ocorrerem, tento resolver com ponderação, bom senso, firmeza e justiça.</p>
--	---

<p>o desenvolvimento pessoal e social da criança, na medida em que aumenta o respeito mútuo e a capacidade de cooperação (Fosnot, 1996).</p>	<p>A tarefa é árdua, permanente e diária. Nesta etapa, entra o trabalho desenvolvido pelas estagiárias Marlene Gomes e Sara Silva. Estas, antes de “assumirem” a turma, inteiraram-se das características individuais, dos interesses de cada aluno e das características do meio envolvente. A partir deste trabalho, implementaram dinâmicas pedagógicas que, como elas próprias referem, levaram à exteriorização de diferentes atitudes por parte dos estudantes. Aplicaram ainda diferentes estratégias e estímulos na tentativa permanente de moldar e transformar o comportamento inadequado de alguns alunos. Estas dinâmicas selecionadas, por um lado, geraram conflitos em algumas situações, mas por outro conduziram à compreensão de outros modos de saber estar e de aprender.</p>
<p>Uma vez que não houve tempo de concluir a atividade, continuou-se na aula do dia 29 de outubro de 2014, à qual irá dar-se maior relevância nesta reflexão. No dia referido começou-se por dividir a turma em dois grupos, um para construir a tabela e outro para construir um painel com as regras (escritas pelas alunas do 4º ano e ilustradas pelos alunos do 1º ano). Cada uma das professoras estagiárias ficou responsável por um grupo. Em ambos concluiu-se que houve bastante dificuldade em realizar trabalho colaborativo. Os alunos não demonstraram espírito democrático, uma vez que não souberam dialogar e distribuir tarefas. Todos queriam fazer tudo e ao mesmo tempo que outro colega estava a executar a mesma tarefa. Além disso, notou-se alguma dificuldade em partilhar materiais com os colegas.</p>	<p>Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, no âmbito curricular, sabendo que as boas práticas dependem da qualidade do desenho (punição) e do processo (estratégias) siga a planificação resultante de um trabalho de grupo docente do Agrupamento de escolas, planificando as aulas diárias com rigor e eficácia. Para o êxito, organize o ensino de acordo com os modelos científico-pedagógicos mais adequados e recorra a estratégias distintas e experimentais sempre que estas se revelam pertinentes e adequadas. Afiro estratégias e otimize os recursos no sentido de estimular todos os alunos para a construção de uma confiança e reconhecimento das suas conquistas pedagógicas, de modo a alcançar bons resultados nas aprendizagens. Deste modo, espero formar alunos responsáveis, autónomos e pró-ativos. Procuro, em suma, deter uma posição orientadora e mediadora das aprendizagens.</p>
<p>Trabalhar em grupo facilita a construção de aprendizagens, uma vez que a opinião, a experiência e os conhecimentos do professor e dos restantes alunos ajudará na compreensão de determinados conteúdos (Luft, 1976). Além disso, podemos afirmar que “o trabalho em equipa tem uma influência benéfica sobre aqueles cuja socialização oferece maiores dificuldades” (Salgado, s.a., p.29), visto que promove o diálogo intra e intergrupar. Neste sentido, pode também falar-se em educação para a cidadania, uma vez que esta prevê que a escola crie indivíduos autónomos, solidários e capazes de exercer os seus direitos e deveres a partir do diálogo e respeito pelo outro. Assim,</p>	<p>Trabalhar em grupo facilita a construção de aprendizagens, uma vez que a opinião, a experiência e os conhecimentos do professor e dos restantes alunos ajudará na compreensão de determinados conteúdos (Luft, 1976). Além disso, podemos afirmar que “o trabalho em equipa tem uma influência benéfica sobre aqueles cuja socialização oferece maiores dificuldades” (Salgado, s.a., p.29), visto que promove o diálogo intra e intergrupar. Neste sentido, pode também falar-se em educação para a cidadania, uma vez que esta prevê que a escola crie indivíduos autónomos, solidários e capazes de exercer os seus direitos e deveres a partir do diálogo e respeito pelo outro. Assim,</p>

	<p>desenvolvem também o espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (DGE, 2013).</p> <p>Posto isto, a diade decidiu realizar mais atividades em grupo. No entanto, não surtiu o efeito desejado e, sempre que eram criados grupos era bastante difícil manter a turma calma e atenta. Assim, foi necessária uma reflexão sobre esta problemática. Concluiu-se que era essencial alterar a estratégia. O par pedagógico decidiu promover o trabalho em pares, para, gradualmente poder aumentar o número de elementos do grupo. É de salientar que até ao momento este trabalho tem sido desenvolvido, mas ainda se verifica que os alunos têm dificuldade em trabalhar em grupo, fazendo-o de uma forma individualizada. Pode afirmar-se que em alguns casos (F., D., L.R., R., T. e A.) já houve melhorias, mas considera-se que ainda não foram suficientes para proceder à evolução proposta.</p> <p>De uma forma geral, pretende-se demonstrar que um professor deve ser flexível nas suas práticas, de acordo com a turma com que trabalha. Neste caso, a diade está consciencializada para a importância dos trabalhos grupo. No entanto, tendo em conta as características da turma, foi necessário recorrer a outras estratégias para que se possam, futuramente, realizá-los.</p>
<p>Referências bibliográficas</p>	

	<p>Fosnot, C. (1996). <i>Construtivismo e Educação</i>. Lisboa: Instituto Piaget.</p> <p>Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). <i>Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes</i>. Brasil: Universidade de Santa Catarina.</p> <p>Luft, J. (1976). <i>Introdução à dinâmica de grupos</i>. Lisboa: Moraes Editores.</p> <p>Reis, P. (2011). <i>Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente</i>. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.</p> <p>Salgado, A. (s.a.). <i>O Trabalho de Grupo e a Adaptação da Escola ao Aluno</i>. Lisboa: Edição Própria.</p> <p>Solé, I., & Coll, C. (2001). <i>Os Professores e a Concepção Construtivista</i>. In I. Solé, C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, & A. Zabala, <i>O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica</i> (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.</p>
	Referências sitográficas

Direção Geral de Educação (2013). *Educação para a cidadania – Linhas Orientadoras* (Online). DgideMin-edu. Acessado a 30 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

Anexo 2AVII – Narrativa individual

Narrativa Individual

Ao longo do presente texto irão ser abordados assuntos considerados pertinentes para a compreensão da prática profissional desenvolvida até ao momento. Todas essas temáticas foram alvo de reflexão e pretende-se que este seja também um texto reflexivo, uma vez que esta é uma característica exigida a todos os docentes. O professor deve assumir-se como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber prático da profissão, apoiado na investigação e na reflexão” (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo II, ponto a, p.5570).

Em primeiro lugar, importa referir que o estágio está a ser desenvolvido na Escola EBI de Santegãos, localizada na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar. A turma é constituída por dois anos de escolaridade distintos, nomeadamente o 1º e o 4º, com um total de 21 alunos.

Começarei por refletir acerca da integração na instituição de estágio. Na minha opinião, o primeiro contacto com a instituição de estágio, particularmente com o pessoal docente e não docente é crucial para o desenrolar do restante tempo. Sentimo-nos bem recebidos num espaço no qual iremos desenvolver competências pessoais, profissionais e sociais cria desde logo uma motivação que nos predispõe ainda mais para essas aprendizagens. Como defende Bronfenbrenner, o ambiente é de extrema importância para o processo de desenvolvimento de um sujeito. Nesse ambiente considerem-se diferentes estruturas que influenciam o indivíduo de formas diferentes, umas mais próximas e que são experienciadas diretamente e outras mais afastadas, que apesar de não serem experienciadas diretamente acabam também por afetar o indivíduo (Portugal, 1992). Neste sentido, pode afirmar-se que fomos bem recebidos por todos, pois colocaram-nos imediatamente à vontade e disponibilizaram-se para o que necessitássemos.

A coordenadora explicou-nos o contexto no qual a escola está inserida. Esta foi uma conversa importante, pois conhecer o contexto significa também conhecer as crianças com as quais iríamos trabalhar, uma vez que estas são influenciadas pelo meio onde vivem, trazendo consigo experiências e vivências. Defende-se que “o aprender e o pensar estão situados num enquadramento cultural e sempre dependentes de recursos culturais (Bruner, 2000, p.21).

Comentário [S1]: Nos decretos não necessita de colocar a página, mas sim o artigo
Antes de colocar os normativos legais deve apresentar alguns autores que defendem a importância de determinada prática educativa. Neste caso, alguns autores que salientem a importância do professor reflexivo

Comentário [S2]: bem

Comentário [S3]: data

Comentário [S4]: consideram-se

As próprias crianças, de todas as salas, rapidamente dirigiram-se para nós, querendo saber se eramos estagiárias e em que sala iríamos ficar. Esta atitude, por um lado, foi motivadora, pois mostrou a alegria que as crianças sentem quando recebem professoras estagiárias. Por outro lado, foi indicativa de uma grande responsabilidade, pois foi claro que as crianças apreciavam bastante as aulas desenvolvidas por estagiárias em anos letivos anteriores. O desafio era e continuará a ser motivar aquelas crianças da mesma forma ou ainda mais.

No que diz respeito ao professor cooperante salienta-se também que este nos recebeu da melhor forma, colocando-nos imediatamente à vontade para o questionarmos sobre o que achássemos necessário, bem como para interagir com a turma.

A observação é fundamental para um professor uma vez que o “acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p. 11). Assim sendo, ao longo do tempo, através da observação, não só dentro da sala de aula, mas também fora da sala de aula, fui-me apercebendo realmente do contexto no qual a escola estava inserida. Uma grande parte dos alunos, incluindo alguns da turma na qual desenvolvo o estágio, apresenta comportamentos desadequados, observáveis nos intervalos. Não demorei muito a compreender que este seria um grande desafio que me traria, com certeza, aprendizagens bastante significativas. É importante que nós, futuros professores, estejamos consciencializados e preparados para as realidades que iremos posteriormente encontrar. Neste sentido, a observação desenvolvida na sala de aula permitiu-me identificar os principais problemas com os quais me iria deparar.

A principal problemática relaciona-se com o comportamento. Considera-se que a turma é faladora, no entanto, na maioria dos casos uma chamada de atenção é suficiente para que os alunos modifiquem as suas atitudes. Todavia, existem três alunos com comportamentos bastante desadequados e com os quais tem sido bastante complicado trabalhar. Ao percebermos a urgência em combatermos estes problemas comportamentais, a diade decidiu criar regras para a sala de aula, pois anteriormente não existiam, implementando assim um projeto relacionado com o comportamento. Entenda-se projeto como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p.10), ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, p.2 citado por Vasconcelos, 2012, p.10) ou “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Vasconcelos, 2012, p.10). Neste sentido, começamos por fazer uma

Comentário [55]: deve evitar usar o mesmo autor seguido, mas se o fizer deve usar as designações *id* *ibid* ou *idem* consoante o caso
veja o ppt que a professora Paula disponibilizou sobre as normas da APA

gravação (apenas áudio) de uma parte de uma aula sem que a turma se apercebesse, em primeiro lugar, para que o comportamento não fosse condicionado pela gravação e em segundo lugar, com o objetivo de tentar que os alunos percebessem sozinhos do que se tratava, quando a ouvíssem. No dia em que procedemos à audição da gravação pedimos para que todos fizessem silêncio e tentassem perceber o que estavam a ouvir, sendo que se descobrissem tinham que guardar essa informação para si próprios e só no final iríamos conversar sobre ela. Um dos alunos com comportamentos mais desajustados, a meio da gravação referiu “somos nós a fazer barulho!”. Esta foi, na minha opinião, uma situação curiosa, uma vez que demonstrou que o aluno está consciente de que é feito barulho na sala de aula, no entanto disse aquilo como se fosse algo natural. Esta situação poderá ser fruto da falta de consciencialização por parte da criança relativamente às regras a ter numa sala de aula para garantir o seu bom funcionamento, o que comprovou mais uma vez a urgência no estabelecimento das mesmas. Seguidamente foram colocadas algumas questões às crianças, relativamente à gravação: “acham que o barulho é adequado a uma sala de aula?”; “conseguem perceber sempre quem está a falar e o que está a dizer?”, entre outras, que tinham como objetivo sensibilizar a turma para a necessidade de alterar os comportamentos. Posto isto, através do diálogo as crianças chegaram à conclusão que tínhamos que estabelecer regras e elas próprias é que as criaram. Implicar as crianças na construção das regras foi crucial, pois promoveu aprendizagens mais significativas, na medida em que como foram elas que as produziram sabem identificá-las, ainda que nem sempre as cumpram. À medida que as regras foram ditas, as crianças do 4º ano escreveram-nas no quadro, para depois escreverem numa cartolina, recortarem e colarem num papel de cenário grande que foi afixado na sala de aula. Uma vez que a turma do 1º ano ainda não sabe ler nem escrever, para que continuassem a ter um papel ativo no projeto, fizeram desenhos ilustrativos das regras estabelecidas e depois apresentaram-nos à turma, para que todos pudessem associar um desenho a uma regra. No final, em grupo, estiveram a organizar o cartaz com as regras e os desenhos. “Juntar amigos num projecto desenvolve competências intelectuais e sociais, encoraja a actividade útil, a planificação e avaliação, a tomada de perspectiva, o compromisso e a mediação” (Kuhmerker, 1980 citada por Marques, 1990, p.7). Depois de as regras estarem definidas, procedemos a outro diálogo que levou os alunos a pensar sobre a forma de avaliar se cumpriram ou não as regras. A conclusão a que chegaram foi que devia ser elaborada uma tabela com os nomes das crianças e os dias da semana, e todos os dias se atribuía a cada criança ou uma bola

Comentário [56]: estratégia interessante

Comentário [57]: identifica-las

Comentário [58]: não é um pictograma?

verde (cumpriu todas as regras), ou uma bola amarela (cumpriu algumas regras) ou uma bola vermelha (não cumpriu a maioria das regras). Nesta fase a turma também assumiu um papel ativo sendo que foram eles que, com orientação, construíram a tabela. Envolver os alunos ao longo de todas as fases foi intencional, na medida em que tinha como objetivo consciencializá-los para o facto de haver regras que todos devem cumprir na sala de aula. As transformações surgem de pequenas mudanças nas quais implicamos os atores diretamente interessados na sua condução (Barbier, 1996). De uma forma geral, a turma interessa-se pela tabela de comportamento e já se notaram algumas melhorias em algumas crianças, por exemplo no que respeita ao facto de colocarem o dedo no ar para falar e não se levantarem sem autorização. Contudo, nem todas as crianças se preocupam com as regras e a tabela de comportamento, nomeadamente os três alunos referidos anteriormente. Na maioria das vezes, continuam a ter comportamentos completamente desajustados à sala de aula. Apenas um desses alunos já demonstrou interesse em ter um verde, perguntando constantemente às professoras estagiárias “estou-me a portar bem? Vou ter verde?”. Quando isto acontece é importante darmos *feedbacks* positivos para tentar manter a criança motivada. Destes reforços positivos “depende o crescimento da confiança do educando em si próprio e do seu autoconceito, tão fundamental para ir avançando” (Alcántara, 1998, p.31). Esses *feedbacks* foram feitos, no entanto, ainda são mais os dias em que os comportamentos são desadequados do que aqueles em que a criança tenta manter-se calma e atenta. Noutro caso, o desinteresse é total, na medida em que o aluno não tem nenhuma reação ao facto de todos os dias lhe ser atribuída uma bola vermelha, sendo que ele próprio autoavalia-se com essa cor, o que demonstra uma consciência plena dos seus atos. Este é um caso, na minha opinião, bastante complicado e com o qual ainda não sabemos muito bem o que fazer, que estratégias utilizar. Contudo acredito que com dedicação e persistência conseguiremos perceber por que caminho deveremos ir com aquela criança. No terceiro caso, o aluno revolta-se bastante com a situação, afirmando que quer ter uma bola verde, todavia não altera em nada os seus comportamentos, apesar de o estarmos constantemente a relembrar das regras. Na minha opinião, este aluno não está ainda consciencializado das regras de comportamento e será indispensável arranjar uma outra estratégia para que ele altere os seus comportamentos. Acrescento ainda que a diade tem-se esforçado ao máximo para arranjar estratégias diferenciadas de forma a manter a turma motivada. Na generalidade, os alunos mantêm-se atentos e motivados, mas os três meninos referidos anteriormente, conseguem, por vezes, destabilizar toda a

Comentário [59]: Consciencializá-los
Atenção aos acentos

Comentário [510]: Claro que conseguirão.

turma. Em algumas situações torna-se complicado saber o que fazer e esse sentimento de impotência levou a alguns momentos de desmotivação. No entanto, rapidamente penso que este será um momento privilegiado de aprendizagens e a bagagem que levarei comigo será imprescindível no meu futuro profissional.

Os problemas de comportamento constituíram a maior dificuldade encontrada até ao momento na prática profissional, sendo por isso um tema sobre o qual decidi refletir de uma forma mais alongada. Contudo, existem ainda outros bons desafios na turma que têm contribuído para o meu desenvolvimento profissional e pessoal e aos quais importa fazer referência.

Comentário [S11]: bem

O facto de a turma ser constituída por alunos de dois anos de escolaridade diferentes foi o que mais me inquietou no início, principalmente por serem anos tão diferentes. Nas primeiras planificações essas dificuldades foram bastante visíveis, uma vez que a diade dava mais atenção às estratégias para o 1º ano de escolaridade do que para o 4º. O facto de a turma ser maioritariamente do 1º ano contribuiu para esta discrepância. No entanto, os *feedbacks* dados às planificações fizeram a diade refletir sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido e decorrente dessa reflexão concluiu-se que deveríamos dedicar mais atenção às planificações para as alunas do 4º ano, uma vez que a planificação é a base para a concretização de uma boa ação, pois espelha as nossas ideias e como as iremos realizar (Zabalza, 2001) e é a partir daí eu agimos. Essa reflexão e os *feedbacks* contribuíram em grande escala para a melhoria das estratégias utilizadas o que irá certamente contribuir para a melhoria do desempenho das alunas em questão, sendo que esse deve ser o principal objetivo de qualquer professor: fazer o melhor possível pelos seus alunos para que estes tenham aprendizagens significativas.

Comentário [S12]: 4º ano

Comentário [S13]: que

Através da observação foi possível detetar também que existe um aluno com bastantes dificuldades de aprendizagem. Um sistema educativo só é inclusivo se estiver “organizado para dar resposta à diversidade de necessidades de aprendizagem dos alunos” (Wedell, 1995, p.101 citado por Ferreira, 2007, p.60). Sabemos que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e devemos adotar uma pedagogia diferenciada para que todos possam desenvolver competências. Por isso, até ao momento temos tentado acompanhar esse aluno de perto o máximo de tempo possível, sendo que já desenvolvi atividades diferentes com ele, enquanto o meu par pedagógico dava a aula. Por exemplo, numa aula em que os alunos do 1º ano estavam a trabalhar conjuntos e os critérios utilizados para a formação desses mesmos conjuntos, levei um baralho de cartas, em tamanho grande, (elaborado por mim na Unidade Curricular de Didática da

Comentário [S14]: sem.

Matemática no ano letivo transato) e desenvolvi uma atividade a partir dele. Primeiro pedi ao aluno que dividisse as cartas por cores, de seguida por naipes e depois por números ou letras. O primeiro exercício foi realizado com facilidade. No segundo, o aluno já sentiu dificuldades, pois ao início estava apenas a dar atenção à cor em vez de atentar também no símbolo da carta. Ao fim de algum tempo e com alguma orientação consegui terminar a tarefa. O terceiro exercício foi bastante complicado para o aluno, pois ele tinha dificuldades em perceber quais eram os algarismos iguais, sendo que muitas vezes eu tinha que pôr as cartas lado a lado para que ele percebesse. Ao longo do tempo fui também pedindo que me dissesse quais os algarismos presentes nas cartas e foi possível concluir que o aluno não sabia a maioria. Foi importante realizar esta atividade, na medida em que permitiu conhecer melhor as dificuldades do aluno para posteriormente poder adequar ainda mais as práticas.

De uma forma geral, ao longo desta narrativa tentei focar-me nas principais dificuldades sentidas até aqui, pois considero que todos estes desafios constituem momentos de aprendizagem por excelência. Assim, refleti sobre elas apresentando também as aprendizagens que já me proporcionaram, bem como os problemas que ainda se colocam e que, tentarei ao máximo ultrapassar.

Comentário [S15]: Sara, tal como refere, fez uma apresentação clara dos desafios com que está a ser confrontada em contexto de estágio. Contudo, seria importante referir também as conquistas obtidas, as metas a atingir futuramente, por forma a dar uma visão mais global do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tem um contexto desafiante, e tenho a certeza que vai conseguir desenvolver-se profissionalmente de uma forma interessante e contribuir para o desenvolvimento das crianças com que está a trabalhar.

Referências

Bibliográficas

Comentário [S16]: Referências pertinentes e corretamente apresentadas

- Alcántara, J. A. (1998). *Como Educar as Atitudes*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barbier, J.-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social: Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legais:

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, Série-A (pp.5569-5572).

Comentário [S17]: Não precisa de colocar as páginas

Anexo 2AVIII – Exemplar Guião de Pré-Observação

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DE LISBOA

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante	EB1 de Santegãos		
Orientador(a) Cooperante	Manuel António Pinto	Turma/Ano	1ªA
Díade	Marlene Gomes e Sara Silva		
Estagiária(o) observada(o)	Sara Silva		
Data de observação	2014/11/20		

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

Apenas a partir de uma reflexão sustentada e fundamentada é possível desenvolver atividades pedagógicas intencionais e motivadoras. A reflexão proporciona ao professor a possibilidade de fazer uma análise crítica e consciente das observações e das próprias ações, o que lhe permite conhecer as necessidades e dos interesses dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo estas conceções em conta pode afirmar-se que as atividades planificadas têm por base a observação feita pela díade, associada a momentos de reflexão. Além disso, foi fundamental também a análise das planificações disponibilizadas pelo orientador cooperante.

As atividades pedagógicas dos dois níveis de ensino enquadram-se na área curricular da Matemática e no domínio dos Números e Operações. Para o 1º ano pretende-se desenvolver competências relacionadas com a adição e para o 4º ano com as frações.

Embora não esteja referido na planificação, a estagiária pretende desenvolver com os alunos um momento de relaxamento no início da aula (14h). Começar-se-á por apenas deixar entrar um aluno de cada vez na sala e de uma forma calma. Assim que chegarem ao lugar devem pousar a cabeça na mesa. Na sala estará uma música calma, apropriada para momentos de relaxamento. Assim que estiverem todos na sala pedir-se-á que fechem os olhos e ouçam a música. Esta estratégia tem como objetivo que os alunos retornem à calma, uma vez que normalmente vêm bastante excitados do recreio, o que dificulta o início da aula.

Relativamente ao 1º ano, o uso do domínio justifica-se de duas formas. Primeiramente, porque a utilização de materiais não estruturados no ensino da matemática é fundamental na construção de aprendizagens significativas, caso a

utilização dos mesmos seja convenientemente orientada (Ponte & Serrazina, 2000). Em segundo lugar, este foi um dos materiais referidos na parte da manhã, aquando do ensino da letra «d», o que permite criar uma articulação entre as diferentes áreas, pois possibilita que a professora estagiária faça uma breve referência à palavra dominó, relembrando os conteúdos abordados de manhã. Considera-se que os conteúdos podem estar agrupados de várias formas (Roldão, 1999). Neste sentido, não importa desenvolver aulas estanques, nas quais não se promova a interdisciplinaridade. Inicia-se a atividade com o material (dominó), passando depois para o jogo, pois é importante em primeiro lugar as crianças passarem por uma fase de manipulação do objeto e depois passarem para o abstrato, uma vez que nesta idade a criança já se encontra no estágio das operações concretas no qual deve ser estimulada a operar mentalmente (Ferreira & Santos, 2000).

(B)
Especificar a pesquisa
Desenvolver um jogo mais a atividade a desenvolver

Em relação às alunas do 4º ano, a motivação será construída a partir de um avatar. Este irá explicar-lhes o que terão que fazer na atividade seguinte. A escolha dessa estratégia justifica-se pela observação, A estagiária observou o entusiasmo das alunas quando foi mostrado um avatar aos alunos do 1º ano. Posto isto, esta estratégia revelou-se pertinente para ser utilizada também com as alunas do 4º ano.

(B) Explicar a atividade do 4º ano

No que diz respeito ao jogo, este já tinha sido realizado com os alunos do 1º ano embora com outros conteúdos. As crianças demonstraram um grande entusiasmo, o que levou a estagiária a pensar que esta pode ser uma estratégia explorada mais do que uma vez, pois como é utilizada com diferentes conteúdos acaba por criar sempre o ambiente de mistério que os alunos referiram da primeira vez. A estratégia foi escolhida também para as alunas do 4º ano por duas razões. Cada vez mais as crianças estão em contacto e interessam-se pelas novas tecnologias, sendo esse interesse confirmado em atividades anteriores. Além disso, permite que as alunas trabalhem de uma forma mais autónoma, embora sempre com a orientação da estagiária. “É inteiramente desejável que cada actor conserve a sua autonomia em relação à organização” (Perrenoud, 2002, p.36).

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

O momento da ação está diretamente relacionado com momentos prévios de planificação e de reflexão. Planificar “significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.64). Assim sendo, para que o

professor possa fazer as suas opções de uma forma consciente deve também ter em conta algumas dificuldades que possam surgir e tentar arranjar soluções para as resolver. Deste modo, o professor salvaguarda a sua prática e os alunos certamente beneficiarão com isso, pois serão dadas respostas mais intencionais e fundamentadas aos seus problemas ou dúvidas.

Desta forma, a estagiária prevê duas principais dificuldades.

A primeira relaciona-se com o comportamento de alguns elementos da turma. Os alunos C, I e S apresentam, constantemente, comportamentos bastante desajustados àquilo que é esperado em sala de aula. Neste sentido, tentar-se-á chamar a atenção às crianças sempre que seja necessário, relembrando-os das regras. Pretende-se que estas chamadas de atenção sejam feitas sempre que as crianças não cumpram as regras da sala de aula, não as deixando ter qualquer comportamento fora do esperado, pois caso isso aconteça, se não forem logo advertidas, continuarão a fazer o mesmo e a certa altura poderá perder-se totalmente o controlo da turma. Além disso, haverá uma tentativa de os implicar o máximo possível na atividade, para que estejam motivados e assim evitar os comportamentos desadequados. Por exemplo, quando for necessário distribuir folhas pedir-se-á que seja algum desses alunos a fazê-lo.

A implicação do aluno nas atividades é fundamental

A segunda dificuldade diz respeito à gestão dos dois níveis de ensino que constituem a turma, nomeadamente 1º e 4º. Uma vez que são anos bastante dispare, torna-se complicado para a estagiária criar sempre articulação. Assim, é imprescindível desenvolver a autonomia das alunas do 4º ano, uma vez que no 1º ano as crianças precisam de bastante atenção por parte do professor. Desta forma, será dado o computador às alunas do 4º ano para que elas possam realizar um jogo semelhante ao do 1º ano, mas com outra temática. Nos momentos em que os alunos do 1º ano estiverem a trabalhar de uma forma mais autónoma, por exemplo, a escrever no caderno, a mestranda pretende deslocar-se até às alunas do 4º ano para esclarecer as dúvidas necessárias.

autonomia

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A supervisão tem um objetivo: “o desenvolvimento profissional do professor” (Alarcão & Tavares, 1987, p.18), através da orientação de uma prática profissional (Alarcão & Tavares, 1987). Assim, torna-se indispensável apontar algumas situações que importam ser observadas, para que as alunas possam melhorar cada vez mais as

suas práticas e que contribuam para a construção de um perfil de desempenho profissional. Assim, importa observar:

- A capacidade de orientar e apoiar as crianças dos dois níveis de ensino diferentes;

- Se a estagiária conseguiu controlar os comportamentos dos alunos mais complicados, promovendo assim um bom ambiente na sala de aula;

- A forma como a atividade é desenvolvida, isto é, a atitude da estagiária perante os alunos, a motivação criada durante a atividade e a capacidade de resolver situações inesperadas, pois apesar de o professor ter o dever de prever alguns acontecimentos, há sempre a possibilidade de haver imprevistos;

- Se o discurso utilizado foi adequado ao tema e ao nível de ensino das crianças;

- O acompanhamento prestado às crianças, para que todos possam esclarecer as suas dúvidas, dando especial atenção às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, pois nem sempre estas têm a iniciativa de chamar quando estão com dúvidas.

Todos estes aspetos são cruciais uma vez que: “o tom de voz, a expressão facial, o contacto físico e a postura podem ser os meios através dos quais – provavelmente sem querer – os professores comunicam a sua expectativa aos alunos” (Rosenthal & Jacobson, 1968, p.23 citados por Ferreira & Santos, 2000, p.33). Desta forma, estes podem ser levados a alterar os seus comportamentos, a sua motivação e pode até ter influência nas suas competências cognitivas e na sua perceção de si próprio (Ferreira & Santos, 2000).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma aprendizagem de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didática da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MM

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

junho

2015