

Ana Daniela Teixeira da Silva

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Orientação

Prof. Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação

Mestre Manuel Fernando Gonçalves Neiva

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

Orientação

Prof. Doutora Susana Marques Sá

AGRADECIMENTOS

Este é o resultado do trabalho que representa o culminar de um percurso formação académico, que envolveu muito esforço e dedicação. Nesta fase tão importante do desenvolvimento pessoal e profissional, existem algumas pessoas que tiveram um papel determinante e que desempenharam funções fulcrais no desenvolvimento deste percurso. Assim, gostaria de deixar aqui os agradecimentos a todos aqueles que de forma direta ou indireta, acompanharam esta caminhada.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro, Professor Manuel Neiva e Professora Doutora Susana Sá, que orientaram e acompanharam este percurso de desenvolvimento profissional e pessoal. Agradeço-lhes pela disponibilidade e dedicação, ocorridas em todos os momentos de orientação e partilha de saberes, por todo o apoio incondicional nos diferentes momentos de estágio e esclarecimento de todas as hesitações e dúvidas, que tanto fizeram evoluir.

Às orientadoras cooperantes, Educadora Joana Machado e Professora Cristina Caramelo Rocha, pela disponibilidade, partilha de saberes, experiência, apoio e cooperação que se tornaram imprescindíveis ao longo deste caminho.

À instituição onde o estágio foi realizado, pelo acolhimento e disponibilidade que sempre manifestaram. Um especial obrigada às crianças dos “3A” e à assistente operacional, Sónia Machado, mas também aos alunos do 2º A com quem experienciei a minha prática pedagógica e que tanto me fizeram aprender e acreditar nas minhas capacidades.

À minha família, em especial aos meus pais e irmão que tanto me apoiaram nesta caminhada.

Ao meu par pedagógico, Ana Carneiro, por me acompanhar neste percurso, levando-me a compreender a essência do espírito cooperativo na profissão e na vida.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado o presente relatório de estágio, no qual se explana as competências profissionais adquiridas na prática pedagógica supervisionada nos dois níveis educativos: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, o presente relatório reflete a intervenção educativa nos dois contextos que foi orientada por alguns princípios considerados basilares no processo de ensino e aprendizagem, designadamente, a intencionalidade educativa sustentada nas etapas de observar, planificar, intervir e avaliar/refletir; a necessidade da criança/aluno ser vista(o) como um ser único; a importância da interdisciplinaridade para o desenvolvimento integrado da criança/aluno; a relevância da relação entre a escola, a família e a restante comunidade educativa; assim como a construção ativa e cooperativa do conhecimento. Para a concretização da intervenção educativa foi imperativo a consulta de pressupostos teóricos que suportassem as opções tomadas, assim como o recurso à metodologia de investigação-ação através de instrumentos e estratégias de observação, planificação e de avaliação/reflexão.

Em suma, o percurso explanado neste documento promoveu o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como uma postura crítica e reflexiva em relação à prática educativa, e possibilitou a consciencialização do que é ser um profissional da educação generalista.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Profissional reflexivo; Intervenção educativa

ABSTRACT

Under the Master's degree of Pre-school Education and Primary School was held this traineeship report, in which it sets out the skills acquired in supervised teaching practice in both educational levels Pre-school Education and Primary School

This report reflects the educational intervention in two contexts which was guided by some principles considered essentials in the process of teaching and learning, namely the educational intention sustained in steps to observe, plan, intervene and evaluate / reflect, need for child / student must be seen as a unique, interdisciplinary aiming at integrated development of the child / student, the importance of the relationship between the school, family and the rest of the educational community, as well as cooperative and active construction of knowledge. For the realization of the educational intervention was imperative to consult theoretical assumptions that supported the choices made, as well as the use of action research methodology through instruments and observation strategies, planning and evaluation / reflection.

In short, the route explained in this document promoted the personal and professional development, as well as a reflexive and critical stance in relation to educational practice, and enabled the awareness of what being a professional generalist education.

Keywords: Pre-school, Primary school; Reflexive professional; Educational intervention

ÍNDICE

Índice de quadros	viii
Índice de figuras	viii
Índice de anexos	ix
Lista de abreviações	xi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e conceptual	3
1.1. Conceções de educação e de ensino	3
1.2. Perspetivas educacionais e modelos pedagógicos	7
1.3. Metodologia de investigação-ação como estratégia de formação	9
1.4. A intervenção educativa do professor do 1º CEB	12
2. Caraterização geral da instituição de estágio	25
2.1. Caraterização da instituição de estágio	25
2.2. Caraterização do espaço de sala de aula	28
2.3. Caraterização da turma	30
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	33
Metarreflexão	65
Referências bibliográficas	71
Sitografia	77
Legislação Consultada	78
Documentos Consultados da Instituição de Estágio	79
Anexos	81
Anexo 2 tipo A	
Anexo 2 tipo B	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades planejadas ao longo da intervenção educativa _____	42
Quadro 2 - Calendarização das intervenções educativas da mestranda _____	45
Quadro 3 - Conteúdos de cada área curricular abordados nas atividades dinamizadas ____	48
Quadro 4 - Tipo, estratégias e instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica _____	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema das atividades do projeto “À Descoberta do Corpo Humano” _____	53
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS 1

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional - Parte I: Educação Pré-Escolar em suporte digital

ANEXOS 2

Anexo 2 tipo A – Anexos impressos referentes ao relatório em Ensino 1º CEB

Anexo 2 A¹ – Narrativas Individuais Semanais

Anexo 2 A^{1.1} – Narrativa Individual Semanal – Semana de 24 a 26 de outubro de 2012

Anexo 2 A^{1.2} – Narrativa Individual Semanal – Semana de 31 outubro a 2 de novembro de 2012

Anexo 2 A^{1.3} – Narrativa Individual Semanal – Semana de 28 a 30 de novembro de 2012

Anexo 2 A² – Guião de Pré-Observação – 2 de novembro 2012

Anexo 2 A³ – Planificação / Planos diários

Anexo 2 A^{3.1} – Planificação Semanal – 15 a 19 de outubro de 2012

Anexo 2 A^{3.2} – Plano Diário – 17 de outubro de 2012

Anexo 2 A^{3.3} – Plano Diário – 14 a 16 de novembro de 2012

Anexo 2 A⁴ – Exemplar de Narrativa Colaborativa - 19 de outubro 2012

Anexo 2 A⁵ – Grelha de avaliação da turma

Anexo 2 tipo B - Anexos em suporte digital referentes ao relatório em Ensino do 1º CEB

Anexo 2 B¹ – Organigrama

Anexo 2 B² – Horário da turma

Anexo 2 B³ – Diário de formação - Narrativas individuais semanais

Anexo 2 B⁴ – Guiões de pré-observação

Anexo 2 B⁵ – Planos diários

Anexo 2 B⁶ – Narrativas colaborativas

Anexo 2 B⁷ – Grelha de observação do ambiente educativo

Anexo 2 B⁸ – Grelhas de avaliação da turma

Anexo 2 B^{8.1} – Grelha de avaliação da atividade “Histórias de Socrop”

Anexo 2 B^{8.2} – Grelhas de avaliação semestrais

Anexo 2 B⁹ – Grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento da
mestranda

Anexo 2 B^{9.1} – Grelha de avaliação intermédia da mestranda

Anexo 2 B^{9.2} – Grelhas de avaliação final da mestranda

Anexo 2 B¹⁰ – Recursos do projeto “À Descoberta do Corpo Humano”

Anexo 2 B¹¹ – Registos fotográficos

Anexo 2 B^{11.1} – Registo fotográfico da instituição e do espaço físico

Anexo 2 B^{11.2} – Registo fotográfico do projeto “À Descoberta do Corpo
Humano”

Anexo 2 B^{11.3} – Registo fotográfico das atividades

LISTA DE ABREVIações

CEB	Ciclo do Ensino Básico
Cf	Confrontar
ME/DEB	Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento interno
UC	Unidade Curricular
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O presente documento, designado de relatório de estágio, enquadrado pelos Decretos-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, integra um trabalho de rigor científico, aprofundado e desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica interligada às unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Porto.

Este relatório final documenta o trabalho investigativo nas valências mencionadas e teve por base dois períodos de intervenção educativa. O primeiro é apresentado no relatório presente no Anexo 1, referente à Educação Pré-Escolar e principiou a 7 de março de 2012 e tendo finalizado a 22 de junho do mesmo ano, decorreu com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. Por sua vez, o estágio em 1º CEB é relatado no presente documento, principiou a 3 de outubro de 2012 e finalizou a 18 de janeiro de 2013, tendo decorrido com uma turma do 2º ano de escolaridade que era constituída por crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Estes períodos tiveram a duração de 210 horas, durante três dias por semana, e foram vivenciados no Colégio Novo da Maia, uma instituição de educação de cariz privado, situado no concelho da Maia do distrito do Porto. Este estabelecimento é constituído por três pólos distintos onde decorre a sua atividade educativa – o pólo I destinado à Creche e à Educação Pré-Escolar, e os pólos II e III, onde funcionam, respetivamente, o 1º, 2º e 3º CEB e o Ensino Secundário.

As intervenções realizadas nos estágios mencionadas procuraram evidenciar o desenvolvimento de competências e disposições declaradas no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), como forma de garantir uma preparação profissional capaz de dar resposta a exigências atuais da educação, como por exemplo a aprendizagem significativa e ativa, o respeito pelos interesses e necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças, mas também a preparação de um profissional generalista nas valências da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste sentido, foi necessário a mestranda adotar uma postura de profissional reflexivo e crítico, recorrendo à metodologia investigação-ação a partir de instrumentos e estratégias, tais como o trabalho colaborativo em díade, tríade ou em equipa educativa, bem como a

realização de reflexões/narrativas semanais, que constituíram o diário de formação, narrativas colaborativas, guiões de pré-observação e reuniões de avaliação e de planificação. Estes instrumentos e estratégias de observação, planificação e de avaliação/reflexão permitiram refletir sobre a prática, de modo a ultrapassar as dificuldades encontradas quer na aprendizagem das crianças, quer no desenvolvimento profissional da própria formanda.

O presente relatório, cujo intuito é evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo da formação da prática de ensino supervisionada, encontra-se estruturado em quatro capítulos. No capítulo um, enquadramento teórico conceptual, pretende-se clarificar algumas noções que estão implícitas e sustentaram toda a intervenção educativa no 1º CEB, e que contribuíram para a construção da profissionalização. No capítulo dois, caracterização geral da instituição de estágio, procurou-se evidenciar a organização e caracterização da instituição e do ambiente educativo onde foi realizada a prática pedagógica, a partir da análise dos documentos da instituição de educação e da observação participante; o capítulo três, descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, explicitaram-se as etapas da intervenção educativa no contexto do 1º CEB, como a observação, planificação, intervenção e avaliação, evidenciando o desenvolvimento dos alunos, assim como nas evoluções no percurso de formação da mestrandia, as suas dificuldades, sucessos e insucessos. No quarto capítulo, metareflexão, é apresentada uma reflexão crítica sobre todo o processo vivenciado em estágio, nas duas valências, articulando a teoria com a prática, mencionando os contributos dos dois estágios para o desenvolvimento pessoal e profissional, tendo sempre por base a prática reflexiva, ou seja, o exercício da reflexão, antes, durante e após a ação, para a regulação da atividade docente. Após estes capítulos é apresentada a bibliografia que resultou da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes e que se revelou fundamental para sustentar o trabalho desenvolvido e a capacidade de reflexão crítica e, por último, os anexos que contêm a seleção das evidências com vista a sustentar o presente documento. Estes encontram-se subdivididos em anexos 1, no qual se encontra o relatório de estágio de qualificação profissional na Educação Pré-Escolar em suporte digital, e os anexos 2 correspondentes à prática pedagógica no 1º CEB, divididos no tipo A, que se encontram em suporte papel, e os de tipo B, em suporte digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

A prática pedagógica supervisionada, nomeada de estágio, é de extrema importância na formação inicial dos docentes, uma vez que é momento de aprendizagem e mobilização de conhecimentos em contexto real, através de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Deste modo torna-se importante documentar as evidências da prática pedagógica supervisionada, ocorridas no âmbito de estágio do 1º CEB, apresentando o enquadramento teórico e concetual, que justificaram a mesma. Por conseguinte, o presente capítulo apresentará a análise da teoria que sustentou toda a prática pedagógica, como questões relacionadas com o que se entende por educação, ensinar e aprender, da necessidade do processo educativo ser sustentado pela intencionalidade educativa do profissional da educação, mas também de este assumir um papel reflexivo ao longo de toda a intervenção educativa. É de ressaltar que estes referenciais contribuíram para a construção das competências desenvolvidas neste estágio, e, para a elaboração deste relatório.

1.1. Conceções de educação e de ensino

No início da prática profissional de qualquer docente surgem questões como: “O que é a educação?”, “O que é educar?” e “O que ensinar e fazer aprender?”. Neste sentido, é importante refletir sobre as várias interrogações apresentadas e compreender como os conceitos a educação, o ensino e a aprendizagem se relacionam e como são importantes na prática profissional do docente.

Quando se utiliza o conceito de educação, inconscientemente, remete-se para a palavra “escola”, porém, a educação começa na família e posteriormente em todos os meios que a criança experiencia. Neste sentido, é importante distinguir os conceitos de educação formal, informal e não formal.

A educação formal é comumente identificada com a educação escolar, e é entendida como o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, com uma estrutura, um plano de estudo e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar, “sistema educativo”, institucionalizado, cronologicamente

gradual e hierarquicamente estruturado, abarcando desde o pré-escolar até aos mais elevados níveis da universidade (Gadotti, 2005).

Segundo Pinto (2005) a educação não formal é, sobretudo, um processo de aprendizagem social, centrado no formando, através de atividades complementares que têm lugar fora do sistema de ensino formal. Enquanto um sistema de aprendizagem, vem sendo prática comum sobretudo nas bibliotecas, ludotecas, conservatório de música, museus, entre outros.

A educação informal define-se como tudo o que se aprende de forma espontânea a partir do meio em que se vive: das pessoas com quem se relaciona informalmente, dos livros que se lê ou da televisão que se vê, da multiplicidade de experiências que se vive quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem (Afonso, 1992).

Lalande (1999, citado por Cabanas, 2002) afirma que a educação é um processo que consiste numa ou várias funções que se desenvolvem gradualmente pelo exercício e se aperfeiçoam, no qual educar é o resultado desse processo. Por sua vez, Marques (2000, p.54) define-a como “o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança ”, acrescentando que é o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações.

A Liga Internacional da Educação Nova (1921) concluiu que a educação consiste num conjunto de metodologias que visa favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. Para este movimento, a educação é indissociável da evolução social, constituindo uma das forças que a determinam (Cabanas, 2002).

Por fim, os autores do relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” publicado para a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) define que a educação tem “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (Delors, et al., 1996, p. 16). Subtende-se, então, nesta afirmação que a educação deve promover o desenvolvimento de competências no indivíduo que, por sua vez, lhe permitam atuar no mundo em constante evolução. Neste relatório é defendido que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento para cada indivíduo: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar

e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, que integra os três anteriores (Delors, et al., 1996).

Analisando e refletindo sobre estas definições do conceito de educação, conclui-se que é consensual que este termo surge como uma ação do educar. Segundo Estanqueiro (2010, p.13), educar “é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes”. Serra (2004) acrescenta que o termo educar, é mais amplo do que o termo ensinar, uma vez que este se refere mais especificamente ao processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar.

Relativamente ao conceito de ensinar, segundo Roldão (2009, p.15) consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária. Desse modo, cabe ao profissional de educação “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro”. Ou seja, é necessário pôr em ação este processo de ensino e aprendizagem e organizar um conjunto de materiais e espaço que possibilitem a aprendizagem ativa do aluno.

Estanqueiro (2010 p.18) assevera que “(...) ensinar significa ensinar e aprender (...)”, pois o docente ao estar a ensinar, também está a aprender, deve ser um processo dinâmico em que o aluno aprende com o professor, mas este também aprende com o aluno, pois “ (...) deve ser um processo em que todos participam e não algo passivo” (Machado, 2011, p. 94). Logo pôde-se concluir que o conceito de aprender está interligado ao conceito de ensino. A aprendizagem ocorre no “ (...) outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente” (Roldão, 2009, p.47), logo aprender é um processo complexo que necessita de um profissional, ou seja, do professor.

Ao longo da história da educação surgiram alguns modelos pedagógicos, contudo neste relatório destacaram-se o modelo da escola tradicional e os modelos pedagógicos de carácter ativo: modelo da escola nova e modelo da escola construtivista. Estes partem de correntes filosóficas e pedagógicas que visaram dar resposta sobre o modo como os alunos aprendem, como aprendem segundo uma determinada metodologia e, para que aprendem, em suma, que criança queremos educar.

O modelo da escola tradicional desenvolveu-se ao longo do século XIX e foi proposto por Coménio e Herbart. Estes defendiam um ensino centrado no professor e nos programas de ensino, fazendo uso do método expositivo e de uma avaliação seletiva, e, por isso não valorizava as necessidades individuais da criança. Segundo Marques (2000) este modelo tende a desvalorizar o desenvolvimento emocional da criança e manifesta pouca

preocupação pelas competências de pesquisa e de resolução de problemas, contudo pode ser útil na transmissão de informação e de conhecimentos básicos.

Com o desenvolvimento das teorias maturacionais e cognitivas da aprendizagem, surgem modelos pedagógicos de carácter ativo, como o modelo de escola nova e o modelo da escola construtivista. O modelo da escola nova surge no final do século XIX até aos anos 20, em reação ao modelo da escola tradicional. Este modelo é defendido por pedagogos como Montessori, Dewey, Decroly e Freinet. Centra-se nos “ (...) interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber (...)” (Marques, 2000, p.94) valorizando o papel facilitador e orientador do professor e o respeito pela criança, sendo o ensino adequado ao ritmo, às necessidades e interesses dos alunos.

Nos anos 60, irrompe o modelo da escola construtivista associado às contribuições no domínio da psicologia cognitivista de Piaget. Este modelo surge quando se começa a falar da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem, ensinar a aprender. Deste modo, o papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder (Oliveira-Formosinho, 2011), ou seja, não deverá ser um mero transmissor de conhecimentos, mas promover aos seus alunos oportunidades de construírem ativamente o seu conhecimento.

À teoria de Piaget, Vygotsky veio acrescentar, da teoria da zona de desenvolvimento proximal implícita no socioconstrutivismo, que “a aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem a solo” (Fino, 2001, p.2), comprovando a importância da interação criança-professor. Para Vygotsky (2007), o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente, é necessário conhecer o que consegue realizar com o auxílio de outras pessoas mais capazes, não só adultos, mas também com o auxílio dos colegas, ressaltando-se a pertinência da aprendizagem cooperativa.

Em síntese, um dos objetivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, não esperando que os alunos construam o saber com base apenas nos saberes que o professor lhe transmite, mas que seja o próprio aluno a construir o seu conhecimento, a participar no seu processo de ensino e aprendizagem de desenvolvimento ao longo da vida. No seguimento deste pensamento Delors, et al. (1996, p.99) acrescenta que as instituições de educação e de ensino devem promover o desenvolvimento integral e integrado do indivíduo, para que este fique preparado “ (...)

para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”.

1.2. Perspetivas educacionais e modelos pedagógicos

É com base na construção e na reflexão em torno das concepções de educação, de ensino e aprendizagem que o docente reflete e adequa as suas perspetivas educacionais e seleciona os modelos pedagógicos que considera mais adequados.

Segundo Ferreira e Santos (1994), as perspetivas educacionais do docente têm por base a sua concepção de educação, as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajeto profissional, as características de personalidade e a sua filosofia de vida. Após a reflexão sobre estes parâmetros é que o profissional de educação se torna capaz de escolher as metodologias mais adequadas ao contexto. Todavia, torna-se essencial que o profissional se envolva num processo constante de observação e de reflexão em torno da prática, adotando, igualmente, uma postura flexível em relação ao contexto educativo.

Perante a reflexão da concepção de educação, de ensino e de aprendizagem o professor elege os modelos pedagógicos mais adequados à sua intervenção. Segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007, p.10), “o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada”.

Marques (1999) apresenta catorze modelos pedagógicos atuais que compõem as referências básicas na cultura pedagógica de qualquer professor, contudo serão apresentados neste documento três destes modelos: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Estes permitem, ao professor, refletir e modelizar as suas práticas pedagógicas, de forma a atribuir-lhe mais sentido e tendo por base um referencial de atuação, que oriente a intervenção, principalmente nos primeiros anos de trabalho. De um modo resumido, pode-se afirmar que estes representam três diferentes formas de representar a relação ensino e aprendizagem.

A pedagogia diretiva favorece a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e orientadas para metas e objetivos definidos com rigor, requer ambientes de aprendizagem altamente estruturados pelo professor, de uma planificação e de uma avaliação muito rigorosas (Marques, 2000). À luz

deste modelo, o professor fala e o aluno escuta, o professor propõe atividades e o aluno executa, o professor ensina e o aluno pressupostamente aprende, ou seja, é privilegiado o saber (teórico) em relação ao saber-fazer (prático). A principal preocupação, do professor é manter a atenção dos alunos, minimizando as possibilidades de distração, para isso, utiliza meios que preconizam a atenção, como são os casos do método expositivo, demonstrativo e interrogativo, onde consiga transferir o seu conhecimento para o aluno que, posteriormente será avaliado, de forma quantitativa.

Na pedagogia não-diretiva, “o professor acredita que o aluno aprende por si mesmo” (Becker, s.a.), ou seja, o aluno é o gestor do seu processo de aprendizagem. O professor tem o papel de auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele, para tal o profissional de educação deve preparar um ambiente enriquecido e adequado do ponto de vista do desenvolvimento (Mesquita - Pires, 2008). Neste modelo pedagógico são valorizadas as dimensões do “saber-ser, saber tornar-se, saber viver, saber dizer, saber compreender, saber comunicar, saber fazer, saber-adquirir, saber mudar, saber informar-se” (Gouveia, Oliveira, Machado, Rodrigues & Miranda, 2007, p. 13). São utilizadas as metodologias que valorizam o processo de aprendizagem como algo ativo.

Por último, na pedagogia relacional “o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem” (Becker, s.a.). Esta pedagogia tem por base um modelo baseado no socioconstrutivismo, já que o professor e o aluno constroem novos conceitos mutuamente, assim sendo, o professor concebe o aluno como um ser possuidor de conhecimentos, tanto cognitivos como sociais, ajudando-o a encontrar uma nova aprendizagem significativa. Neste modelo pedagógico é valorizada a dimensão do saber agir nos contextos específicos de aprendizagem. Perante esta pedagogia, “a formação deve centrar a acção nas situações do quotidiano social e profissional dos indivíduos em formação” (Gouveia, et al., 2007, p. 21), logo os trabalhos de grupo, estudos de problemas, mapas conceptuais e a metodologia de trabalho de projeto são opções para o desenvolvimento desta pedagogia. Em relação à avaliação da aprendizagem, de acordo com este modelo esta deve ser diversificada, utilizando diversos instrumentos e modalidades avaliativas.

Como se pode comprovar associados a cada modelo pedagógico estão os métodos pedagógicos, que consistem nas diferentes formas de trabalhar os diversos conteúdos das áreas curriculares. Segundo Gouveia, et. al. (2007), existem quatro métodos pedagógicos: i) o método expositivo, que consiste na transmissão oral da informação, não permitindo

obter as opiniões dos alunos; ii) o método interrogativo, baseia-se na aprendizagem dos alunos através da participação na aula, sendo que as respostas obtidas servirão para perceber se os alunos compreenderam os conteúdos, e para avaliar as estratégias utilizadas; iii) o método demonstrativo “consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação-demonstração-aplicação” (ibidem, p.45), sendo utilizado quando se pretende uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas e iv) o método ativo valoriza a participação do aluno no processo de aprendizagem, de modo a promover o desenvolvimento de competências essenciais e imprescindíveis à vida em sociedade, neste método pretende-se que aluno aprenda os conteúdos das áreas curriculares através de acontecimentos do seu dia-a-dia.

Em suma, o docente na sua prática profissional deve encontrar as vantagens de cada um dos modelos pedagógicos. Neste âmbito, Nóvoa (1991) afirma que é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos mesmos, criando novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

1.3. Metodologia de investigação-ação como estratégia de formação

O docente tem a missão de gerir e integrar o currículo emanado pelo Ministério da Educação, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. Desta maneira, para que o professor possa adequar o processo educativo, que é baseado pela sua intencionalidade educativa, às necessidades e interesses dos alunos é necessário recorrer à metodologia de investigação-ação, com o objetivo de refletir sobre a sua ação.

A investigação-ação pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa, o modo de pensar e de agir do professor. Arends (2008, p. 526) afirma que “ (...) a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas”. Logo, a investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação (Moreira, 2001 citado por Sanches, 2005).

A metodologia de investigação-ação implica uma dinâmica cíclica de fases que se desenvolvem de forma contínua: planificação, ação, observação e avaliação/ reflexão

(Coutinho et al., 2009). Este conjunto de fases em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação-reflexão. Segundo Moreira (2001, citado por Sanches, 2005) esta dinâmica cíclica que caracteriza a investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em práxis e esta, por sua vez, dê origem a novos momentos de reflexão que incorporam, não apenas a informação reunida, mas também a apreciação da sua ação enquanto profissional em formação.

A constante busca da atualização e da reformulação da prática educativa, tendo por objetivo a melhoria das aprendizagens do educando, conduz o professor a tomar uma atitude reflexiva. O profissional reflexivo deve encontrar-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage, refletindo sobre “como conciliar os interesses, as necessidades e os saberes prévios dos alunos”, sendo esta uma “ (...) condição a respeitar no âmbito de qualquer projeto de intervenção educativa (Trindade, 2002, p.35).

Esta atitude reflexiva é também indispensável para que o professor melhore as suas práticas educativas, uma vez que para “solucionar os seus próprios problemas da ação concreta (...) é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente” (Nunes, 2000, p. 21). Esta reflexão crítica é realizada, segundo Schön (2000) citado por Oliveira e Serrazina (2002) em três momentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, tendo em vista avaliar e orientar a ação do docente.

De modo, a organizar e documentar todos os resultados consequentes da sua prática reflexiva, o professor estagiário recorre a vários instrumentos que lhe permitam a reflexão sobre a sua prática, tais como o diário de formação reflexivo, as narrativas colaborativas, os guiões de pré-observação, as reuniões de avaliação de atividades e do desenvolvimento do profissional.

Segundo Sá-Chaves (2000) o diário de formação reflexivo é um instrumento organizador da informação relativa aos processos levados a cabo pelo formando no decurso das suas práticas pedagógicas. Como uma estratégia de desenvolvimento da capacidade reflexiva, num contexto de supervisão da prática de ensino, “(...) situa-se no entrecruzar do “diary” com o “journal”, quando se pretende que o autor entre numa relação de diálogo consigo próprio e com aqueles a quem o acesso ao texto é permitido” (Costa, Paixão & Morgado, 2000, p.183). Deste modo, a leitura pelo supervisor deve realçar focos de reflexão, a fim de ir orientando o estagiário para o hábito de se questionar deliberadamente, envolvendo-se num processo espiralado de desenvolvimento profissional e reflexão crítica.

Também as narrativas colaborativas, como estratégia de desenvolvimento da capacidade de reflexão do formando (Alarcão, 2003, p. 51), possibilita a estruturação do pensamento e a melhoria da prática e o desenvolvimento profissional, na medida em que este meio de escrita dialógico proporciona ao estagiário escrever, estando em processo de reflexão da sua própria prática, e posteriormente constar a opinião do seu par pedagógico e do orientador cooperante sobre a sua intervenção.

O ciclo de supervisão: pré-observação, observação e pós observação “(...) assume a função principal de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia (...)”. Nos guiões de pré-observação, o formando antecipa os eventuais problemas e identifica possibilidades de resolução. É também apresentado os objetivos, objeto (enfoque) e instrumentos de observação em função dos interesses e/ou necessidades de formação (Vieira, 1993). No encontro pós-observação o supervisor fornece feedback informativo da sua observação, encorajando uma atitude indagatória sobre a prática do estagiário. Por conseguinte, neste momento são confrontados “ (...) os dados recolhidos com dados de observação anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos (...)” (idem, p.43). É essencialmente salientar que estas fases do ciclo de observação, bem como as reuniões sobre o desenvolvimento profissional permite ao supervisor exercer as funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, com o intuito de fomentar no estagiário saberes e competências num processo contínuo e sistemático de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Estes instrumentos constituem-se num conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-ação, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento (Sá-Chaves, 2007).

Em suma, adotar uma postura crítica e de constante reflexão é um alicerce para os professores se tornarem melhores, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, que conseqüentemente vai melhorar o desenvolvimento do aluno nas várias dimensões. Tal como Arends (2008, p.19) defende

os professores eficazes (...) têm uma disposição positiva em relação ao conhecimento, (...) um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, melhoram os seus resultados na aprendizagem de competências básicas e contribuem para produzir um nível de compreensão mais elevado e alunos auto-regulados [bem como] têm uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas”.

1.4. A intervenção educativa do professor do 1º CEB

Como futura profissional generalista, na educação pré-escolar e no 1ºCEB, e tendo desenvolvido competências ao nível da valência da educação a pré-escolar no estágio documentado no relatório final de estágio (cf. Anexo 1), é necessário tomar consciência do papel do professor do 1º CEB, mas também da importância articulação entre as valências referidas. Os pressupostos explanados de seguida revelaram-se essenciais à práxis desenvolvida na prática pedagógica supervisionada, na medida em que permitiram compreender o que é esperado deste profissional educativo, aquando da sua intervenção educativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) estabelece o quadro geral do sistema educativo. Nos seus artigos 6.º a 8.º é salientado que o ensino básico é universal e gratuito, com uma duração de nove anos escolares, sendo obrigatória a frequência para as crianças entre os seis e os quinze anos de idade, e no artigo 7.º é explanado que o ensino básico deverá, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. Esta lei estabelece os objetivos gerais para este nível de ensino, evidenciando que o ensino básico é uma etapa que contribui para aprofundar a democratização da sociedade, pois permite incutir, a cada aluno, valores de cidadania e de outra natureza (desenvolvimento global e harmonioso da personalidade), permitindo que futuramente apresentem uma intervenção responsável e útil na comunidade.

De acordo com a lei supracitada, o 1º CEB tem como objetivo específico o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. Neste sentido, o professor deve lecionar as áreas curriculares disciplinar e não disciplinares presentes na matriz curricular do 1º ciclo presente no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 julho. Neste Decreto-Lei são explícitas as áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, as áreas não disciplinares: Área de projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a cidadania, e disciplina de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa, sendo também apresentada a carga horária semanal mínima de cada uma das áreas e a carga horária total a cumprir.

A valência do 1.º CEB é lecionada em regime de monodocência, contudo em alguns casos o professor titular de turma colabora com outros docentes nas áreas curriculares

disciplinares das Expressões Artísticas e Físico-Motoras e a iniciação a uma língua estrangeira, que são lecionadas nas atividades de enriquecimento curricular.

O professor do 1º CEB, segundo o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 agosto) organiza, desenvolve e avalia o processo educativo com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens. Deste modo, o professor deverá sustentar o processo educativo pela intencionalidade educativa, que exige que este profissional se oriente por ações que se encontram interrelacionadas: observar, planejar, intervir, avaliar/refletir, comunicar e articular (ME/DEB, 2004).

Para que o professor se aproprie de cada situação concreta é necessário que observe a sua turma, mas também cada aluno individualmente, no contexto escolar, pois “a observação efectuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas” (Parente, 2002, p.180). O conhecimento sobre o desenvolvimento, necessidades e interesses dos alunos resulta de uma observação atenta das crianças em contexto da sala, nos vários espaços dos estabelecimentos de ensino, pelas conversas informais com os vários elementos da comunidade educativa e ainda supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. Aquando da recolha dos dados da observação, o professor deve utilizar instrumentos de recolha de dados, como grelhas de observação, notas de campo, entrevista ou questionários para recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que os alunos vivem.

A observação constitui-se como uma prática necessária para compreender melhor as características e adequar o processo educativo às suas necessidades. Esta observação é de extrema importância para o professor poder realizar uma prática diferenciada, tendo por base os conhecimentos de cada criança e a sua evolução. Entenda-se por diferenciação pedagógica “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino e aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, afim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (De Corte, 1990, p.280). Uma abordagem educativa deste tipo exige não só que os professores desenvolvam uma ampla gama de estratégias de ensino, mas também que saibam reconhecer quando têm de usar cada uma delas da forma mais adequada. Segundo Perrenoud (2000, p. 9), “diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve”, Zabalza

(1998, p.53) acrescenta que “a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade”, uma vez que, que possibilitando a aprendizagem de todos os alunos, respeita-se o pleno direito à participação na sala de aula.

Após a observação, deve surgir uma planificação, na qual o professor deverá adequar o currículo nacional às crianças e ao meio onde leciona, elaborar a sua planificação de acordo com a organização do currículo presente no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 julho e colocar em prática os princípios da ação pedagógica no 1.º CEB presentes nos documentos emanados pelo Ministério da Educação. Neste âmbito, ao longo dos tempos, a Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entidade do Ministério da Educação, concebeu vários instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos, que apoiam a gestão do currículo, bem como a intervenção educativa do professor.

A Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação destinado a orientar o trabalho do professor do 1.º CEB, no qual constam os programas imbuídos dos conteúdos a serem lecionados em cada área curricular disciplinar. Este documento afirma que cabe a este profissional promover atividades em que as áreas curriculares atuem em convergência, respeitar as diferenças individuais e os ritmos de aprendizagem dos alunos, valorizar as experiências anteriores, considerar os interesses e necessidades individuais, estimular as interações e trocas de experiências, permitir o papel ativo dos alunos na escolha das atividades, promover a iniciativa individual, valorizar as aquisições dos alunos e, finalmente, criar um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral das crianças (Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica (ME/ DEB), 2004).

Como consequência da permanente mudança das realidades sociais e culturais, a DGIDC deparou-se com a necessidade de reformular e rever os programas em vigor, fazendo surgir, no ano de 2007, o Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al) e, em 2009, o Programa de Português do Ensino Básico (Reis (coord.) et al).

As Metas de Aprendizagem surgiram em dezembro de 2009, inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional orientada pelo Ministério da Educação, com os referentes para cada disciplina ou área disciplinar de cada ciclo de ensino. Contudo, o Ministro da Educação e Ciência publicou o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro que “determinou como primeira medida que o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixasse de se constituir como documento orientador do Ensino Básico pelas insuficiências que continha e que se vieram a manifestar como prejudiciais”. Em consequência, as metas de aprendizagem, iniciadas em 2010, para as

áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressões Artísticas, Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação, do 1º CEB, apresentavam também algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino, uma vez que tinham como base o documento explícito anteriormente. Deste modo, surgem as Metas Curriculares, através do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, que estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Ao nível do 1º CEB, para o ano letivo de 2012/2013 encontram-se em vigor as Metas Curriculares para as áreas curriculares disciplinares de Português e Matemática.

Tendo em consideração os conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação, nos documentos apresentados, o professor deve realizar uma gestão flexível do currículo, ou seja, devem organizar e gerir todo o processo de ensino e aprendizagem tendo em consideração os documentos emanados pelo Ministério da Educação, mas também os interesses, necessidades e motivações constatados na observação. Corroborando Zabalza (2000, p.18) comprova que a planificação permite “completar o programa”, com a particularidade de “aproximá-lo da realidade em que se vai desenvolver e, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade”. No mesmo sentido, Sanches (2001, p.26) acrescenta que o professor deve “recriar o manual” ajustando-o às necessidades e motivações dos alunos.

Aquando da realização da planificação, é da responsabilidade do professor promover a interdisciplinaridade, pela preparação de atividades pedagógicas que estabeleçam uma sequencialidade e interligação com as diferentes áreas disciplinares, que resultem em práticas mais dinâmicas e significativas para os alunos (ME/DEB, 2004).

A elaboração de unidades didáticas é um exemplo de como o professor pode organizar a sua intervenção promovendo a interdisciplinaridade. Segundo Maestros (2009, p.13) as unidades didáticas “organizan los contenidos en función de cuáles son los objetivos que nos proponemos con su estudio”. Por conseguinte, uma unidade didática é uma forma de planificar e organizar o processo de ensino e aprendizagem, sendo sempre desenvolvida segundo um tema e deve incluir todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares (Pais,2011).

De acordo com Roldão (2009, p.57) “planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa por um conjunto diversificado de alunos”. Deste modo, é responsabilidade do professor aquando

da planificação selecionar os métodos e estratégias mais adequadas ao estilo de aprendizagem dos alunos, tendo sempre como objetivo a promoção de aprendizagens significativas. Segundo Estanqueiro (2010) a implementação de estratégias diversificadas condiciona em grande medida a motivação do aluno para aprender, que consequentemente facilita o sucesso.

Note-se que o professor do 1º CEB tem a responsabilidade de gerir e desenvolver o currículo, mas também tem de planificar, organizar o e avaliar do ambiente educativo, com vista à construção de aprendizagens integradas e integradoras. A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do espaço, do tempo e do grupo (Serra, 2004, p.17). Tal como refere Zabalza (1998, p.261) “ (...) é fundamental que o professor exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método de trabalho que irá utilizar (...) ”, assim conclui-se que o ambiente educativo reflete as intenções pedagógicas do professor. A organização do ambiente educativo deve ser tida em conta na planificação do professor pois condiciona em grande medida o sucesso ou não de uma determinada atividade e a aprendizagem dos alunos. Mas também requer a atenção do professor, pois deve ser adequada ao contexto dos alunos, para que seja possível promover aprendizagens que potenciem o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001, p.12), o espaço de sala de aula pode ser considerado como “(...) a primeira forma de intervenção (...)” do profissional de educação, sendo que este deverá ser um espaço organizado e acolhedor, com vista a constituir um “(...) ambiente rico e estimulante de aprendizagens” (Zabalza, 1998, p.241).

Geralmente as salas do 1º CEB possuem um ou dois quadros numa das paredes e as mesas e cadeiras dispostas em frente, armários, recursos didáticos e informáticos. De acordo com Sanches (2001), a disposição das mesas é variável, podendo ser em “U” ou em “filas”, ocupando grande parte do espaço útil da sala, a disposição das mesmas é resultado da necessidade de conceber uma dinâmica diferente para cada atividade e modificar e renovar o ambiente. É de salientar que as paredes da sala de aula devem explanar o trabalho do professor e dos alunos, pois esta exposição não é só uma estratégia de registo das aprendizagens dos alunos, mas também um meio de partilha de informações e aprendizagens (Niza, 2007). O facto de as paredes servirem “(...) de expositor para os trabalhos das crianças” (Sanches, 2001, p.110) pode ser usado como sistema de incentivo ao trabalho dos alunos, mas também auxilia a avaliação da ação pedagógica.

Assim, a organização da sala de aula não passa apenas pela estruturação do espaço físico mas também pelo conjunto de interações e atividades a ele associados. Por conseguinte, o espaço de sala de aula promove um contexto de interação social e de relação entre alunos e entre adulto e alunos, e nesse sentido, o professor deve planificar momentos de trabalho individual, entre pares, em pequenos grupos e em grande grupo. Embora o trabalho individual seja essencial na organização de um grupo, Zabalza (1998, p.57) confirma que “há um maior envolvimento dos indivíduos em objetivos coletivos do que nos individuais”. Por isso, a aprendizagem cooperativa é considerada pelo Bessa e Fontaine (2002), como uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados. O trabalho cooperativo permite que “ (...) alunos com menores capacidades aprendam mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades” (Fosnot, 1999, p. 351), assim é importante organizar os alunos atendendo à sua heterogeneidade, não para que se faça uma segregação dos alunos, mas para que estes alunos possam interagir com os seus pares e aprender uns com os outros. A interação estabelecida entre os alunos, através do trabalho colaborativo favorece a aprendizagem ativa, em que os alunos em grupo têm um papel ativo na descoberta, e consequentemente na aprendizagem.

Também a gestão do tempo deverá ser refletida e planificada “(...) para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72), permitindo assim oportunidades de aprendizagem diversificadas. Assim, o profissional deve estabelecer uma rotina com um tempo predefinido para cada uma das atividades, havendo uma organização do tempo para que os educandos consigam experienciar várias oportunidades e estabelecer diferentes tipos de interação.

O tempo revela-se, “(...) o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 2008, p.79). Neste sentido, o professor deve elaborar o horário semanal da turma tendo por base a matriz curricular do 1º CEB, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que define que se deve dedicar 25 horas letivas às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, das quais sete horas do trabalho semanal devem ser destinadas à área curricular do Português, e outras sete horas ao trabalho semanal da área curricular da Matemática.

Após a planificação, o professor intervém de forma a colocar em prática as intenções educativas, implícitas nesta, tendo sendo consciência que a sua intervenção deverá assentar

no desenvolvimento do sucesso escolar de cada criança (Alonso & Roldão, 2005). Assim é necessário que este profissional crie momentos para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (ME/DEB, 2004).

Conforme os pressupostos da pedagogia socioconstrutivista a intervenção do docente deverá ser realizada através do envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem (Perrenoud, 2000), o que pressupõe que este concretize as suas intenções educativas tendo em conta as propostas das crianças, mas também situações imprevistas e a participação de outros elementos da comunidade educativa. De modo a promover a participação efetiva dos alunos, o professor deve recorrer a estratégias e métodos que permitam escutar os interesses e motivações dos alunos, e consequentemente que os envolvam nas próprias aprendizagens, tais como o trabalho por problemas e o desenvolvimento de projetos, que está implícito na pedagogia por competências (Barreira & Moreira, 2004).

Segundo Zabala e Arnau (2010), a pedagogia por competências baseia-se na organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências, passando pelo recurso a métodos de enfoque globalizador, isto é, por processos que surjam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques. De acordo com os autores referidos, Roldão (2005, p.48) afirma que esta pedagogia tem como objetivo “ensinar como ato de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina”, o que irá garantir “que se aprenda aquilo que se vai precisar, pessoal e socialmente” (idem, p. 17). Esta pedagogia proporciona aos alunos momentos de aprendizagem pela ação, o que possibilita o aumento do sentimento de autoconfiança, autoestima e autonomia, uma vez que “quando as crianças vivem em contextos que as apoiam, [desenvolvem] as suas capacidades e interesses, [vivenciando] oportunidades para experimentar sucesso” (Hohmann & Weikart, 2004, p.53).

O trabalho de projeto, implícito nesta pedagogia, está centrado nos interesses das crianças e na resolução de problemas, sendo considerado uma pedagogia aberta e flexível, já que parte dos interesses das crianças e das suas vontades em aprender mais sobre determinado assunto. Esta metodologia valoriza a pedagogia ativa, sendo os alunos os principais agentes de todo o processo ensino e aprendizagem, uma vez que a criança é um ser “ (...) ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001,p.30). Deste modo, a metodologia de projeto“(...) requer a participação de cada membro de um

grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto” (Katz & Chard, 1997, p. 4).

Esta metodologia permite a articulação entre as diferentes áreas do saber, construindo-se assim um conhecimento integrado de todas estas áreas disciplinares. Segundo vários autores, como Hohmann e Weikart (2004), Formosinho (2008) e Zabala e Arnau (2010), as metodologias de carácter ativo, como o trabalho de projeto estimulam a criatividade da criança, e nesse sentido cabe ao adulto expandir as oportunidades que os alunos têm para ser criativos e com isso ajudá-los a ser autónomos na resolução dos seus problemas.

Durante o processo de trabalho de projeto, o professor é visto como um guia que orienta a investigação dos alunos. Tal como refere Katz e Chard (1997, p.5) esta metodologia “dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente para que tenham um significado pessoal para elas”, assim o professor conseguirá que os alunos estejam ativamente envolvidos na construção da sua aprendizagem, permitindo que esta faça sentido para os alunos e consequentemente se sintam motivados. O professor deve, também, ser responsável pela organização do espaço, do tempo e dos recursos, de modo a sensibilizar os alunos para a procura de informação. É importante ressaltar que ao recorrer a este método, o currículo deve ser centrado na criança, no adulto e no contexto, mas também na família que tem um papel importante em todo este processo.

Esta metodologia, assim como a realização de atividades que impliquem o trabalho de grupo, são essenciais e necessárias tanto no processo de aprendizagem como na vida em sociedade, uma vez que segundo Cortesão e Torres (1981) trabalhar em grupo é aceitar a opinião dos outros, habituando-se a justificar a sua opinião e também a reconhecer quando estão errados. Corroborando, Trindade (2002, p.51) refere que os trabalhos em grupo “(...) constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sociomoral”.

É de referir que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos está também relacionado com a interação estabelecida entre os educandos e o professor.

Deste modo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) afirma que a intervenção do adulto e a aprendizagem da criança relacionam-se, uma vez que dependem uma da outra, pois quanto maior for o empenhamento do adulto maior será o envolvimento da criança. Segundo Laevers (1994) e Pascal e Bertram (1997, 1999, 2000) citados por Novo e Mesquita-Pires (2009), a interação adulto-criança tem um papel central na mediação

pedagógica. Deste modo, Laevers (1994, citado Novo & Mesquita-Pires, 2009) apresenta a “Escala de Empenhamento do Adulto” que circunscreve três comportamentos que definem o nível de interação que estabelece a qualidade da aprendizagem das crianças: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia.

A sensibilidade manifesta-se na atenção prestada pelo adulto aos “ (...) sentimentos e bem-estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto”; a estimulação visa o “ (...) como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções”; e por fim a autonomia que traduz o “ (...) o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias” (Novo & Mesquita- Pires, 2009, p. 125).

No seguimento da perspetiva apresentada, após a análise do artigo de Cadima, Leal e Cancela (2011) constata-se que são várias as investigações que demonstram que as interações professor-aluno do 1.º CEB parecem ter um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, estudos desenvolvidos por Connor et al. (2005), National Institute of Child Health and Human Development (2003, 2005), Pianta, La Paro, Payne, Cox e Bradley (2002) citados por Cadima, Leal & Cancela (2011, p.13) revelaram que “ (...) características das interacções, como a sensibilidade do professor e o feedback centrado no processo de aprendizagem, produziam ganhos no desempenho académico, nomeadamente nas competências linguísticas e de matemática e no desenvolvimento social das crianças”.

Conclui-se, tal como refere o Decreto-Lei nº 241/2011 de 30 de agosto, que o professor do 1º CEB deve relacionar-se positivamente com crianças, proporcionando um clima caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.

Após a sua intervenção, urge a necessidade de o professor avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve[r] nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Esta prática não deve ser vista pelo professor como uma práxis que traduz “ (...) juízos prematuros definitivos que discriminem desde logo o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato e, porventura, no seu futuro escolar ” (ME/DEB, 2004, p. 24-25), pelo contrário, a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos, e consequentemente permitir ao docente retificar e reajustar a sua intervenção de modo a favorecer o sucesso educativo de todos.

A avaliação das aprendizagens realizada durante o processo educativo compreende três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro).

A avaliação diagnóstica realiza-se “ (...) no início de cada ano de escolaridade” (ibidem), mas também, sempre que se revele necessária, nomeadamente antes de abordar um novo conteúdo, pois permite “ (...) determinar se o aluno possui os pré-requisitos (...) para iniciar uma nova aprendizagem” (Ferreira, 2007, p.24).

A avaliação sumativa realiza-se sempre que seja necessário fazer o balanço das aprendizagens desenvolvidas (Fernandes et al, 1994), ou seja, de acordo com o Decreto-lei n.º 18/20011 de 2 de fevereiro esta traduz-se “ (...) na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e sua certificação (...) ” (capítulo III, artigo 13.º). A informação recolhida através desta modalidade de avaliação é realizada através de fichas de avaliação, e exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares (idem).

A avaliação formativa tem um carácter contínuo e sistemático, na medida em que tem como objetivo central a melhoria das aprendizagens e a superação das dificuldades dos alunos (Fernandes, 2005), emergindo da regulação do processo de ensino e aprendizagem realizada pelo professor em diálogo com os alunos. Deste modo, o ato de comunicação entre professor e aluno permite fornecer a ambos informações sobre o que pode e deve ser retificado e melhorado. O feedback estabelecido entre ambos “ (...) propicia a tomada de consciência e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, de modo a fazer correcções, a procurar estratégias alternativas e a reforçar os êxitos dos alunos” (Sacristán,1993, citado por Ferreira, 2007, p.28).

Para que o professor tome consciência das dificuldades e dos progressos dos alunos, mas também que este processo tenha valor formativo para os alunos e constitua progresso profissional para o professor, é necessário a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno. As grelhas de avaliação são instrumentos de registo que permitem uma gestão mais ajustada das aprendizagens e dos progressos dos alunos, mas também permitem ao professor ter consciência “ (...) dos processos de ensino que (...) deverá utilizar ou corrigir para o bom êxito da cooperação, indispensável ao sucesso, dos alunos e dos professores” (ME/DEB, 2004, p.25).

A autoavaliação, segundo Leite e Fernandes (2002, p.57) possibilita “ (...) desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permiti-

lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens”. Assim, esta estratégia de avaliação possibilita que o aluno desenvolva estratégias para analisar e refletir sobre as suas aprendizagens e dificuldades.

Em suma, é de extrema importância referenciar que avaliação permite constatar as dificuldades e progressos dos alunos, mas também possibilita ao professor refletir sobre a sua prática, nomeadamente sobre os aspetos positivos e negativos e o que em intervenções posteriores pode ser alterado, visto que “a avaliação permite a reconstrução contínua da prática, adaptando-a e adequando-a quer aos alunos quer aos contextos onde se desenrola” (Ribeiro, 2005, p.107).

O conhecimento que o professor adquire sobre os alunos, através da observação e avaliação deve ser comunicado aos elementos da comunidade educativa que têm responsabilidade na educação dos mesmos. Assim, é de extrema importância o professor comunicar as evoluções, dificuldades dos alunos tanto aos pais e encarregados de educação, como a outros agentes educativos, como por exemplo psicólogos, professor do ensino especial, terapeutas da fala e ocupacionais.

Contudo o envolvimento dos pais e da comunidade não se deve cingir só à partilha de informação sobre os educandos, mas também no envolvimento destes nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula. Por conseguinte, Bronfenbrenner (1996) a partir da teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humana afirma que o processo de socialização da criança estimula o seu desenvolvimento, através de uma inserção coerente e dinâmica em quatro sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Vasconcelos, 1997). É nestes sistemas que se inserem a escola, a família e a comunidade, e é a partir da teoria de Bronfenbrenner que se depreende a necessidade da integração e a colaboração da família e da comunidade na vida escolar dos alunos.

De acordo com o autor referido, Dewey (1897, citado por Hohmann & Weikart, 2004, p.99), afirma que “ (...) é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” assim a escola deve ter em conta a sua origem sociocultural, de forma a valorizar as suas conceções e, a partir delas realizar o seu projeto de intervenção educativa. Neste âmbito, Zabalza (1998) fala de uma “escola aberta” concluindo que a cooperação enriquece o trabalho educativo, enriquece os pais e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem em casa.

Neste sentido, o profissional em educação deve incentivar a participação das famílias no processo educativo, já que estes são os principais responsáveis pela educação da criança

e têm direito de conhecer, escolher e cooperar nas aprendizagens dos educandos. É importante que os professores impliquem a família na ação educativa, para que estes percebam quais os objetivos da sua intervenção educativa, e compreendam que os objetivos se cruzam com os deles, e deste modo o professor tenha toda a confiança e colaboração da família (Sanches, 2001). A colaboração e participação da família nas atividades ou projetos desenvolvidos na sala de aula são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo, como é um contributo para desenvolver e alargar as situações de aprendizagem dos alunos.

Por esta razão, Davies, Marques e Silva (1997) confirmam que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm bons resultados. O sucesso no processo de aprendizagem funciona como motivação para que os pais tenham um maior índice de participação nas atividades dos educandos, e fomentando momentos ricos de interação entre pais e professores contribui para um processo educativo harmonioso dos alunos (Comer, 1988, citado por Davies, Marques & Silva, 1997).

Do mesmo modo, Arends (2008, p.493) afirma que “ (...) a família e a comunidade, têm efeitos marcantes nas atitudes das crianças e dos jovens em relação à escola e à aprendizagem” deste modo, o envolvimento parental e da comunidade representa uma estratégia da qual os profissionais de educação podem e devem aproveitar para melhorar a intencionalidade educativa da sua intervenção.

Ressalva-se também que o trabalho colaborativo entre docentes é de extrema importância, pois permite aos profissionais de educação tomarem consciência das mudanças e adaptações de cada nível educativo, possibilitando a continuidade educativa. Serra (2004, p.91) afirma que “articular correctamente com os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças, (...) uma vez que é fundamental para o sucesso educativo possibilitar uma passagem sustentada entre os níveis educativos”. Em conclusão, os docentes devem-se unir para promover a continuidade educativa e impulsionar o bem-estar nas crianças, perspetivando momentos de trabalho em equipa e realização de atividades comuns.

Contudo, os pais, a família e a comunidade também desempenham um papel importante na articulação curricular, porque como grandes pilares da educação das crianças, ajudam a diminuir os receios e valorizar a escola. Segundo o estudo de Watt e Marian Flett (1983), referido por Nabuco (2002, p.56), “encontram-se mais descontinuidades nas crianças cujos pais não estavam envolvidos nas actividades escolares e discrepâncias no modo como os pais viam os objectivos do pré-escolar e do ensino

básico”. Compreende-se então que “ (...) colaboração dos pais pode contribuir para assegurar a continuidade educativa (Serra, 2004, p.76). De modo, a aconselhar, preparar e incentivar os pais, os docentes devem partilhar experiências, procurando transferir uma imagem positiva da escola, proporcionando as condições necessárias para o sucesso escolar.

Conclui-se que a índole multifacetada que caracteriza o professor faz com que promova variadas interações: com os alunos, com a família, com a comunidade e com outros profissionais de educação (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

As interações estabelecidas entre profissionais de educação permitem melhorar o processo educativos dos alunos, mas também aperfeiçoar a sua ação. Neste trabalho colaborativo é salientando a importância que “discutir as suas experiências, os seus saberes e preocupações” (Sanches, 2001, p.25), com o objetivo de realizar numa atuação mais integrada e mais integradora. Deste modo, Lima (2003, p.11) afirma que as “culturas profissionais dos professores enquanto redes sociais globais podem ser extremamente estimulantes e instrutivas” pois as reuniões regulares podem permitir aos professores refletir coletivamente sobre dúvidas, incertezas e ideais.

Neste capítulo procurou-se dar resposta a interrogações que surgiram no início da prática pedagógica supervisionada, como o conceito de educação, ensinar e aprender e a articulação entre os mesmos. Refletiu-se também sobre a importância da metodologia de investigação-ação como estratégia de formação do professor estagiário, uma vez facilita o posicionamento investigativo do estagiário face à prática e à sua própria emancipação. Assim como, do papel do professor como gestor do currículo às necessidades e interesses dos alunos e da pertinência deste profissional no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, linguístico e motor dos alunos. E neste sentido, da necessidade do processo educativo ser sustentado pela intencionalidade educativa do profissional da educação, mas também de este assumir um papel reflexivo ao longo de toda a intervenção educativa.

Conclui-se que este enquadramento teórico sustentou a prática pedagógica supervisionada da mestranda no contexto do 1º CEB, no qual se pôde concluir que são diversos os fatores que oferecem qualidade e sucesso na educação dos alunos, embora seja essencial reter que o docente deve recolher informações e evidências acerca da instituição e do ambiente educativo no qual irá intervir, neste sentido no capítulo que se segue será apresentada a caracterização da instituição, do ambiente educativo e da turma.

2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

2.1. Caraterização da instituição de estágio

O estágio na Educação Pré-Escolar, apresentado no anexo 1, e o estágio no 1º CEB, que aqui se documenta, realizaram-se no mesmo contexto educativo: Colégio Novo da Maia. A fim de caraterizar este contexto foi necessário realizar uma análise detalhada dos documentos da instituição, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI), os quais segundo o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, constituem-se instrumentos do exercício de autonomia das instituições de educação e ensino. Os documentos descritos foram analisados por se constituírem de extrema importância, uma vez que neles se reflete um conjunto de valores e normas defendidos pela instituição e pela comunidade que dela faz parte.

O Colégio Novo da Maia é uma instituição de ensino particular e cooperativa que assegura as valências de Creche, Educação Pré-Escolar, 1º, 2 e 3º CEB e Ensino Secundário, legislado pela Lei nº 9/79, de 19 de março - Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo - e pelo Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro - Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Esta instituição está situada no concelho da Maia, freguesia de Milheirós, localizando-se num meio urbano, constituído por “infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental” (Projeto Educativo (PE), 2009/2012, p. 6).

De acordo com o Projeto Educativo (2009/2012), esta organização educativa procura promover um ensino de excelência assente nos pilares de liberdade, responsabilidade e solidariedade sendo que estes três pilares surgem como impulsionadores de toda a axiologia da ação educativa. Esta instituição prioriza a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e reflexivos através do compromisso entre todos os elementos que compõem a comunidade educativa. Deste modo, os agentes educativos que interagem com os alunos no âmbito da sua aprendizagem têm o papel essencial e de relevo na instituição, uma vez que o envolvimento destes intervenientes no percurso do desenvolvimento dos alunos compromete-os com a ação pedagógica e com a missão do estabelecimento: “qualificar para o sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE, 2009/2012, p. 3). Existe uma aposta numa prática pedagógica assente na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, baseada na articulação de vários

modelos pedagógico-didáticos de cariz construtivista, de modo a orientar os alunos à aquisição das competências enunciadas nos documentos emanados pelo Ministério da Educação.

O Colégio Novo da Maia reconhece, na sua organização e no seu funcionamento, princípios de dois modelos organizacionais: o modelo formal e modelo colegial. Na conceção do modelo formal ressalta uma estrutura hierárquica e vertical, em que todos os intervenientes se subordinam às orientações emanadas pelos superiores na hierarquia. Neste modelo há um líder que orienta todo o processo educativo, o que leva a uma maior dependência do poder central. No modelo colegial, salienta-se uma estrutura hierárquica e horizontal, onde existe uma interação ativa por parte de todos os intervenientes e não imposta. Deste modo, permite a descentralização da liderança, caracterizando-se por uma partilha na tomada de decisões (PE, 2009/2012).

O CNM adotou princípios de ambos os modelos, criando um modelo organizacional misto, designado de modelo colegial formal, de forma “ (...) a dotar o Colégio de uma estrutura mentora de uma nova estratégia: estratégia da participação, da liberdade, da responsabilidade e da autonomia” (PE, 2009/2012, p. 22). A adoção do modelo misto permite a interação e a adesão ao projeto da instituição por todos os agentes educativos. Contudo, é necessário um líder/orientador que defina as metas, as estratégias e as etapas seguintes.

A partir deste modelo de gestão organizacional que se configura o organigrama da instituição (cf. Anexo 2 B¹), estabelecendo nele o grau de autonomia e participação na tomada de decisões de todos os agentes educativos do estabelecimento.

No organigrama e no Regulamento Interno (RI) da instituição estão definidos os órgãos de administração e gestão: a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, bem como as estruturas de orientação educativa/pedagógica: o Conselho de Coordenadores, os Conselhos de Turma, o Conselho dos Diretores de Turma, o Conselho de Docentes da Educação de Infância, o Conselho de Docentes do 1º CEB e os Departamentos Curriculares. Embora não seja possível encontrar nas estruturas de orientação educativa/pedagógica do organigrama e no RI, existe também um Conselho de Docentes do 2º e 3º Ciclos, bem como do Ensino Secundário.

Ao nível do 1º CEB, a equipa educativa é constituída por uma coordenadora pedagógica, dez professores titulares de turma, dois professores da sala de estudo, cinco professores que lecionam as expressões artísticas e físico-motoras e a atividade de enriquecimento curricular (Inglês), e uma psicóloga. De acordo com o Projeto Educativo

(2009/2012) esta equipa tem como objetivo proporcionar “ uma oferta educativa de acordo com a filosofia e os valores que sustentam [o] Projecto Educativo”, o que se reflete no desenvolvimento coerente e eficaz de um saber ser, saber estar e saber fazer na educação (PE, 2009/2012, p.9)

A instituição acolhe por volta de 770 crianças/alunos distribuídas pelas valências referidas, oriundas de um meio socioeconómico médio/alto, no qual a maioria dos pais e encarregados de educação trabalham no setor terciário e possui formação ao nível do Ensino Superior.

O Colégio Novo da Maia desenvolve a sua atividade educativa em três edifícios/pólos distintos: o polo I é destinado ao funcionamento das atividades da Creche e Educação Pré-Escolar, o polo II ao 1º, 2º e 3º CEB e o polo III reservado ao Ensino Secundário.

O edifício/polo II, com cerca de 5000 m², está organizado em seis pisos (cf. Anexo 2 B²)

O piso -3 está destinado às aulas de Expressão Motora/Educação Física, com um pavilhão gimnodesportivo, balneários e duas arrecadações para o material desportivo.

No piso -2, pode-se encontrar três salas destinadas ao estudo e ao lúdico dos alunos: uma sala do aluno, uma sala de jogos e uma sala de estudo autónomo.

O piso -1 é constituído por uma biblioteca/mediateca, uma reprografia, um refeitório e um bar que dá apoio a todo o Ensino Básico e uma cozinha que faz interface com o polo I (edifício da Creche e Pré-Escolar).

Ao nível do piso 0, é possível encontrar os Serviços Administrativos do Colégio (Receção e Secretaria), nove salas de aula destinadas ao 1º CEB, dois gabinetes de apoio aos serviços de psicologia e nutrição.

No piso 1 existem nove salas de aula, das quais uma delas é reservada ao 1º CEB e as outras destinadas ao 2º e 3º CEB, e o Gabinete da Direção.

O piso 2 integra duas salas para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica (2º CEB), Educação Visual (3º CEB), nas quais os alunos do 1º CEB têm a atividade curricular de Expressão Plástica. Encontra-se também uma sala para a disciplina de Educação Musical, destinada aos alunos do 1º e 2º CEB, dois laboratórios para as disciplinas ligadas às Ciências Naturais, um laboratório de fotografia, uma sala de Multimédia, uma sala dos professores e dois gabinetes destinados à Coordenação do Ensino Básico.

Segundo o Projeto Educativo (2009/2012) todas os pisos contêm instalações sanitárias para os docentes e alunos, e no piso 0 existe uma casa de banho adaptada a pessoas com deficiência motora. As salas de aula do pólo II estão equipadas com cacifos individuais para alunos, um lavatório, quadro interativo e computador com ligação à internet.

Neste edifício existem três espaços exteriores: um pátio coberto, um pátio descoberto com ligação ao parque infantil do polo I e um campo de jogos de relva sintética para a realização de várias atividades desportivas. Podemos ainda encontrar dois espaços verdes: um onde se localiza a horta pedagógica e outro destinado a atividades físicas/desportivas.

2.2. Caraterização do espaço de sala de aula

Para o desenvolvimento integral do aluno é também indispensável a planificação cuidadosa do espaço e das rotinas para que as necessidades e os ritmos de cada criança sejam respeitados e, assim, se promovam aprendizagens significativas. De acordo com Arends (2008), “a forma como o espaço da sala é usado influencia não só a maneira como as crianças se relacionam, como também a forma como aprendem” (p.126). Deste modo, é importante a mestranda caraterizar a sala de aula aquando do início da sua prática pedagógica supervisionada no contexto, tendo por base a grelha de observação do ambiente educativo e as conversas informais realizadas com a orientadora cooperante.

A sala de aula era ampla, medindo cerca de 50 m², com uma enorme vidraça que possibilitava a entrada de luz natural que proporcionava bem-estar a todos que a frequentavam (cf. Anexo 2 B^{11.2}).

A organização das mesas e das cadeiras era frequentemente alterada, ora por fileiras na horizontal ou na vertical, ora por fileiras na horizontal e vertical ao mesmo tempo, esta organização era modificada de acordo com os comportamentos desajustados dos alunos, no qual os alunos irrequietos eram sentados com alunos mais calmos, tendo sempre em consideração nesta organização que os alunos com mais dificuldades na aquisição dos conteúdos eram sentados nas mesas junto ao quadro e à mesa da orientadora cooperante.

Nas paredes da sala encontram-se um quadro interativo e um quadro branco, mas também um placard de cortiça. Neste placard e nas paredes, a professora colocava os recursos/ materiais referentes aos conteúdos em desenvolvimento, como forma de facilitar a visualização e compreensão de conceitos.

Na sala de aula também havia recursos didáticos e um computador que veio a ser útil como auxílio do processo de aprendizagem dos alunos, nomeadamente para verificarem informações transmitidas em tempo real sobre acontecimentos cujo conteúdo estava a ser abordado. Pode-se encontrar na sala, alguns elementos que remetiam à vida animal e vegetal, como um hamster, que durante o fim de semana era levado por um dos alunos para casa, mas também um vaso de plantas aromáticas que surgiu do projeto de articulação entre o CNM e a Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, “Amigos Hortícolas”.

Na sala existia um lavatório e vários armários que ocupavam a parede oposta à porta de entrada e que possibilitavam a organização dos vários materiais dos alunos e da professora titular. Note-se que estes armários estavam ao seu nível para que estes tivessem fácil acesso aos mesmos. Este espaço possuía, também, cacifos individuais que permitiam aos alunos guardarem os seus materiais, como por exemplo as mochilas e lancheiras, possibilitando que o espaço estivesse organizado e a livre movimentação na sala de aula.

Podia-se encontrar na sala uma área da biblioteca, constituída por uma estante onde estavam dispostos livros diversificados, trazidos pelos alunos da turma. Contudo, este espaço estava subaproveitado, uma vez que os alunos só utilizavam este espaço para requisitarem livros para lerem em casa. A mestranda considera que este espaço poderia ser rentabilizado para a realização de atividades em momentos “mortos”, ou seja, quando os alunos terminavam as suas tarefas poderiam escolher um livro da estante e lê-lo enquanto esperavam que os outros colegas terminassem a tarefa.

A gestão do tempo era bem estruturada e coerente, na medida em que as atividades que exigiam maior capacidade de concentração eram lecionadas no período da manhã, e as que necessitavam de menor concentração, na parte da tarde. Assim o horário (cf. Anexo 2 B²) estava organizado em consonância com a matriz curricular do 1º CEB, emitida pelo Ministério da Educação no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Este era constituído pelas áreas curriculares de frequência obrigatória – Português (que inclui uma hora dedicada à Hora da Leitura e da Escrita), Matemática, Estudo do Meio -, bem como pelas áreas curriculares não disciplinares - Área de Projeto, Educação para a Cidadania e Estudo Acompanhado - que eram lecionadas pela professora titular em articulação com as outras áreas. Incluía também as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e uma atividade de carácter facultativo (Inglês) lecionadas por professoras do corpo de docentes da instituição.

2.3. Caraterização da turma

A presente caraterização foi realizada de acordo as informações recolhidas através de conservas informais com a professora cooperante e da observação nas primeiras semanas de estágio, a partir da grelha de avaliação do primeiro semestre (cf. Anexo 2 A⁵) e das primeiras narrativas individuais (cf. Anexo 2 B⁶).

O estágio no 1º CEB foi realizado numa turma do 2º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos, no início do ano letivo. Numa conversa realizada com a orientadora cooperante sobre as características da turma pôde-se aferir que a maioria dos alunos pertence a um agregado familiar de nível socioeconómico médio/alto em que os pais possuem formação ao nível do ensino superior. Denotou-se também que a maior parte dos agregados familiares eram constituídos pela mãe, pai e irmão(ões), sendo famílias pouco numerosas. Existiam quatro alunos filhos de pais divorciados, cuja guarda dos filhos é partilhada.

A caracterização da turma surgiu da necessidade de durante o estágio promover o desenvolvimento global dos alunos sendo que, para tal, é imprescindível conhecer o grupo em diferentes domínios do desenvolvimento, nomeadamente no domínio cognitivo, na linguagem, no sócioafetivo e no motor. Estes quatro domínios nunca podem ser dissociados e, como tal, devem ser desenvolvidos de forma harmoniosa e integral (Papalia, Olds e Feldman, 2001). Deste modo, segundo Piaget referido por Papalia, Olds e Feldman (2001) a turma com que se contactou encontrava-se no estágio operatório concreto, período compreendido entre os sete e os onze anos de idade, contudo pode-se verificar que alguns alunos apresentavam ainda algumas características do estágio pré-operatório, período que vai desde os dois anos aos sete anos, como o egocentrismo e a falta de reversibilidade.

Ao nível do domínio cognitivo, Piaget, refere que as crianças pelos sete anos de idade, as crianças são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos e atuais (Papalia, Feldman, & Olds, 2001). Assim, em relação à área disciplinar da matemática, ao nível dos números e das operações, a maioria dos alunos fazia cálculos mentais simples, no entanto havia alguns alunos que demonstravam dificuldades na composição e decomposição de números e na aplicação de estratégias na resolução do cálculo mental. De um modo geral, a turma revelava dificuldades na compreensão e resolução de problemas, uma vez que ainda estavam limitados a um pensamento sobre as situações reais.

No que respeita ao domínio linguístico, os alunos conseguiam estabelecer um diálogo com um objetivo, embora nem sempre conseguissem cumprir as regras de sala de aula. De um modo geral, o grupo manifestava uma boa dição e articulação, contudo alguns elementos produziam um discurso pouco audível, e outros revelavam falta de coerência no discurso, o que por vezes limitava a comunicação na sala de aula. Ao nível da leitura, notou-se que um pequeno grupo de alunos ainda fazia leitura silabada. Na escrita, alguns alunos demonstravam dificuldades ao nível da expressão escrita, nomeadamente na construção de frases com correção ortográfica.

Em relação ao Estudo do Meio, ressalva-se que os alunos não manifestavam dificuldades significativas em relação aos conteúdos desta área, contudo considerou-se essencial o desenvolvimento de atividades experimentais, uma vez que a maioria dos alunos não conseguia prever, planificar e experimentar quando era proposta uma atividade experimental.

Em relação à Expressão Plástica, constatou-se que se tratavam de crianças muito criativas ao nível do desenho e da pintura. No que diz respeito à Expressão e Educação Musical foi possível verificar que o grupo manifestava interesse por esta área.

No que alude ao domínio sócioafetivo, pode-se afirmar que crianças eram simpáticas e acolhedoras, curiosas, interessadas pela novidade e bastante participativas. Mantinham boas relações com os seus pares e com os adultos, contudo é de ressaltar que alguns elementos do grupo apresentavam comportamentos egoístas, pela falta de tolerância para com os outros e ausência de partilha de materiais/objetos com os colegas, particularmente com um dos elementos da turma.

Esta faixa etária é caracterizada pela necessidade de se sentir constantemente valorizada (Papalia, Feldman, & Olds, 2001). Deste modo, os alunos da turma ansiavam pelo elogio e pela aprovação aquando da realização das várias atividades, demonstrando muito entusiasmo quando traziam alguma pesquisa ou objetos, solicitando permissão para explicar e mostrar o que trouxeram ou o que fizeram.

No que respeita ao domínio psicomotor, nestas idades, “ as capacidades motoras das crianças continuam tipicamente a desenvolver-se (...) e retiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências” (Papalia, Feldman, & Olds, 2001, p. 403). Os alunos da turma, como todas as crianças, necessitavam dos momentos livres para desoprimir as energias. Este comportamento era mais notório nos dias de chuva, quando o grupo não podia realizar atividades livres, pois a sua capacidade de concentração diminuía nas atividades das áreas de Português e Matemática.

Em suma, pôde-se constatar que todos os alunos se encontravam no estágio operatório concreto, no entanto, nem todas as crianças tinham o mesmo ritmo de desenvolvimento existindo um pequeno grupo de alunos, constituído por três alunos (G., Al. e o N.), com um ritmo de aprendizagem e de trabalho diferenciado. Deste modo, durante a observação da formanda à turma, os alunos referidos foram alvo da atenção particular. O G. é um aluno com dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita. Este efetuava leitura silabada, uma vez que identificava com dificuldade a correspondência grafema-fonema. Não demonstrava autonomia na leitura de textos, sendo necessário o adulto ler para o aluno para que este compreendesse o sentido dos textos que lhe são apresentados. Apresentava também dificuldades ao nível da área curricular da matemática, nomeadamente na realização de cálculos mentais simples, e em perceber qual o antecessor e sucessor de um número. Manifestava também lacunas significativas na resolução de situações problemáticas simples, uma vez que sentia dificuldade na associação do número à quantidade. De um modo geral, e de acordo com o PCT, pôde-se referenciar que as dificuldades apresentadas nas áreas curriculares advinham do facto do aluno não compreender facilmente a informação lida.

O N. é uma criança portadora do Síndrome de Asperger, que exprimia algumas dificuldades na leitura e na escrita, na gestão do tempo aquando da realização das tarefas e pouca motivação na sua realização. Ao nível sócio afetivo demonstrava dificuldades em certos momentos de expressar autonomamente os seus desejos ou dificuldades.

O Al. é uma criança muita imaturidade, manifestando lacunas no domínio da concentração/atenção, o que afetou significativamente o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares disciplinares. A falta de maturidade, pouca motivação e pouca autonomia na realização das atividades traduziram-se em dificuldades de concentração e de gestão do tempo na realização das tarefas escolares. No final do período de estágio, a professora titular propôs um conjunto de estratégias, num plano de atividades de acompanhamento pedagógico, de modo a promover o sucesso escolar do aluno.

A recolha de informações e evidências acerca da instituição, do ambiente educativo e da turma, apresentadas ao longo deste capítulo, a partir da análise dos documentos da instituição de educação e da observação participante, permitiu à mestranda realizar uma intervenção educativa, como documentado no capítulo seguinte, de acordo com as normas, valores e ideários da instituição, mas também de acordo com as dificuldades dos alunos e a necessidade de reformulação do espaço de sala de aula.

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

Tendo apresentado o quadro teórico e conceitual deste relatório e a caracterização do contexto de estágio, urge a necessidade de apresentar os momentos mais significativos do percurso realizado ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada.

A prática de ensino supervisionada constitui-se como um momento privilegiado, e imprescindível, de aprendizagem e da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas ao longo do curso de formação, em contexto real, através de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Em conformidade com esta ideia, Formosinho (2001) afirma que a prática na formação inicial tem por objetivo o estagiário aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados na ação quotidiana. Assim, a prática de ensino supervisionada, nomeadamente o estágio é imprescindível para a construção da identidade profissional do docente, porque “ (...) permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional” (Ponte et al., 2000, p.11).

Perante estas perspetivas pode concluir-se que é fundamental o formando adquirir saberes teóricos, ético-deontológicos e práticos que constituíram o processo de construção e desenvolvimento das suas competências profissionais (Mesquita-Pires, 2008). Deste modo, a unidade curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico subdivida pelas aulas teórico-práticas, de seminário e o estágio, permitiu o desenvolvimento dos saberes referidos. As aulas teórico-práticas da UC permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento de referenciais metodológicos, práticos e reflexivos, que propiciaram a construção de um conhecimento holístico entre a teoria e a prática que sustentou a intervenção educativa da mestranda na prática pedagógica supervisionada no contexto do 1º CEB. Analogamente evidenciam-se, pela sua pertinência, as aulas da tipologia de seminário que permitiram refletir e debater sobre questões que emergiram das práticas, percecionadas pela observação sistemática dos mestrandos nos processos de ensino e de aprendizagem, e deste modo possibilitaram a construção colaborativa de saberes práticos e ético-deontológicos. O estágio integrado na UC permitiu aplicar e

desenvolver as competências e conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Feiman e Buchmann, citado por García (1999, p. 99) revelam que o estágio como metodologia da formação inicial de professores deve proporcionar

que os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que veem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de “ideias relacionadas” ou controlo de classe; e que compreendam a experiência como um princípio, em vez de a entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem.

No seguimento desta perspetiva, Ponte et al (2000) acrescenta que as experiências de prática pedagógica devem ser progressivas, as quais devem começar por atividades de observação e análise, devendo culminar com um exercício efetivo e em plenitude de funções docentes/educativas, por parte do formando-estagiário, sob uma supervisão adequada. A passagem progressiva por todas essas situações, até se atingir a situação de autonomia pedagógica, é fundamental na formação inicial de professores.

Neste sentido, a prática pedagógica supervisionada no contexto do 1º CEB foi realizada de forma gradual, começando por duas semanas de observação participante e não participante, e nas semanas posteriores a mestranda realizou uma intervenção progressiva, iniciando pela planificação e dinamização de duas atividades numa semana, depois a planificação e dinamização de um dia de atividades e, por fim, a planificação e dinamização dos três dias de atividades. Esta experiência progressiva permitiu a adaptação da mestranda ao contexto de estágio, com o intuito de contribuir para uma intervenção educativa imbuída de intencionalidade educativa. Este período proporcionou à mestranda o desenvolvimento das competências asseguradas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Professor do 1º CEB (Decreto-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de Agosto), através da construção colaborativa de saberes profissionais, entre os vários atores do processo de formação profissional da mestranda: par pedagógico, supervisor institucional e o professor cooperante.

O percurso da prática pedagógica supervisionada deve assentar na reflexão conjunta entre os vários atores referidos, promovendo assim uma atitude reflexiva, crítica e investigadora acerca do desenvolvimento profissional do estagiário (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, Artigo 14). Schön (1987, citado por Alarcão, 1996) refere que o estágio ao ser orientado por um profissional experiente permite que o mestrando

tenha a possibilidade de praticar e de se debater com problemas reais cuja resolução necessita de reflexão, o levantamento e confirmação de hipóteses, a experiência de ter cometido erros, a consciência da necessidade e do valor da colaboração, assim como o progresso constante que tem a sua origem no autoconhecimento. Deste modo, o futuro-docente deve estar envolvido num processo reflexivo que o capacitará para a adoção de uma atitude investigativa sobre o seu desenvolvimento profissional. De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, o estagiário deve dar ênfase às metodologias de investigação educacional, para ser “ (...) capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Ao longo da intervenção educativa, a mestranda adotou uma atitude de professor – investigador, uma vez que um profissional de educação deverá assumir uma postura investigadora, pois tem que “ (...) ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p.6). A postura investigativa foi baseada numa atitude de pesquisa constante e reflexiva que contribuiu para o desenvolvimento profissional mas também para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Deste modo, a investigação deve ser uma prioridade no desenvolvimento de qualquer contexto educativo na medida em que esta proporciona a melhoria da prática educativa, pois “a qualidade do ensino depende da habilidade que o professor tem de adotar uma atitude de investigação perante a sua prática e de uma predisposição para examiná-la de uma forma crítica e sistemática” (Martins & Slomski, 2008, p.13).

Neste sentido, a mestranda optou, durante o período de intervenção educativa, pela metodologia de investigação-ação numa abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilita “(...) a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Craveiro, 2007, p. 203). A investigação-ação é uma metodologia através da qual a formanda pretendeu “estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e acções” (idem). Tal como foi apresentado no enquadramento teórico deste relatório, esta metodologia de investigação é “(...) sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20), permitindo uma reflexão e avaliação constante da intervenção educativa com o objetivo de a tornar mais eficaz.

O estágio desenvolvido no âmbito próximo da investigação-ação permitiu que a professora estagiária orientasse toda a sua intervenção educativa através das etapas “(...)

planificar, agir, observar e reflectir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas” (Corey,1953 citado por Craveiro, 2007,p. 217). Estas etapas, que se apresentam num movimento espiralar, foram entendidas como guias e como pontos de partida para a prática educativa da mestranda, nas quais está subjacente a intencionalidade educativa que caracterizou a intervenção da professora estagiária durante o percurso da prática pedagógica supervisionada.

Neste sentido, é essencial a formanda relatar as atividades desenvolvidas no contexto do 1º CEB, recorrendo, sempre que possível, a evidências da sua prática, demonstrando o essencial da sua intencionalidade educativa e referindo o principal das seguintes etapas: observar, planear, intervir, avaliar, comunicar e articular, mas também como a metodologia de investigação educacional escolhida sustentou a intervenção da mestranda. Será ainda demonstrado como o percurso de prática pedagógica supervisionada influenciou o desenvolvimento profissional e pessoal da professora estagiária.

Para uma investigação realizada segundo a metodologia referida (investigação-ação), tal como para qualquer ato de investigação educacional, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação sobre o contexto de estágio. Deste modo, a formanda seleccionou técnicas e instrumentos de recolha de dados, como técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação, análise de documentos, e de meios audiovisuais (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009).

Como tal, no decorrer da prática, a mestranda recorreu uma observação naturalista, na medida em que era praticada no contexto da investigação, entre os atores que participavam naturalmente na interação. Esta observação contínua permitiu conhecer, interpretar e caracterizar o contexto e os alunos, asseverando assim uma ação ajustada e mais dirigida.

Tendo presente Estrela (1994), a mestranda classifica a sua atitude enquanto observadora como participante, uma vez que, possibilita ao investigador estudar a comunidade durante um longo período, participando na vida da mesma (Quivy & Campenhoudt, 1998). Esta atitude “(...) coloca o investigador em contacto directo e aprofundado com os indivíduos (...)”(Craveiro, 2007, p.204), o que permitiu conhecer a turma e cada aluno, registando os seus interesses, motivações, progressos e dificuldades. No entanto, como a intervenção educativa da mestranda tinha a interrupção de uma semana para que o seu par pedagógico pudesse intervir, por vezes adotava uma atitude de observação não participante. Por sua vez, a observação não participante, distanciada e intencional realizava-se, por exemplo, quando a mestranda pretendia analisar como é que

os alunos colaboravam nos trabalhos de grupo. Nesses momentos, observava os alunos a realizar atividades com os colegas, registando os seus comportamentos. Contudo, tendo em consideração as características da turma, era necessário trabalhar em equipa para que o par pedagógico direcionasse a sua atenção para os alunos que apresentavam dúvidas e necessitavam de acompanhamento contínuo.

Quanto ao processo de observação, esta foi realizada de forma sistemática uma vez que, permitiu “(...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor (...) sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p.168); armada, na medida em que a mestranda mobilizou alguns instrumentos de observação para registar a informação; contínua, uma vez que acompanhou todo o percurso interventivo da professora estagiária no contexto; indireta, quando a informação recolhida resultava da análise documental e direta quando a informação recolhida era fruto da observação da formanda.

A observação é um processo complexo, pois envolve a mobilização de saberes teóricos e práticos essenciais para se ter conhecimento sobre o que observar, como e para quê. É através deste questionamento que principia toda a atividade educativa e, segundo Estrela (1994), a observação é a responsável pela alteração de atitudes e comportamentos do professor em formação. Tal justifica-se, na medida em que foi através deste processo, que a mestranda recolher informações e evidências acerca da instituição (das suas normas, valores e ideários), dos alunos, da organização espacial da sala, da organização temporal, das interações que se realizam (adulto-aluno, aluno-adulto, aluno-aluno), mas também tomou conhecimento como a orientadora cooperante atuava, como agia em determinadas situações, quais os modelos pedagógicos que guiavam a sua ação, que estratégias usava e se as mesmas resultavam, para que em posteriores intervenções tivesse estas informações em consideração.

Neste sentido, a formanda proceder à caracterização da instituição optou por realizar uma análise documental que se apresenta “ (...) como um método de recolha e de verificação de dados visa o acesso às fontes pertinentes, escritas (...) ” (Albarelo, 1997, p.30), dos documentos institucionais (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Turma, Planificações Anuais e Mensais de todas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares). É de referir que a análise dos documentos referidos, bem como dos documentos oficiais orientadores da prática educativa em 1º CEB, a consulta de artigos científicos, livros e publicações relacionados

com as problemáticas vivenciadas coadjuvaram a articulação entre a teoria e a prática, no sentido de orientar nas etapas da observação e da intervenção da mestranda.

Porém, no sentido da mestranda conseguir colaborar de uma forma efetiva na dinâmica institucional foi necessário realizar conversas informais com a orientadora cooperante. Os diálogos estabelecidos apresentaram a vantagem de captar imediatamente a informação desejada, uma vez que permitem “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke e Marli, 1986, p.34). É de mencionar também que os diálogos estabelecidos pela tríade (par pedagógico e professora titular de turma), bem como a análise interpretativa dos cadernos diários, dos trabalhos guardados nas capas dos alunos, das fichas de trabalho construídas pela professora estagiária e nas estratégias promotoras de aprendizagens ativas pelo aluno, como os trabalhos de pesquisa, de grupo e experimentais, auxiliaram na caracterização da turma e dos alunos, a fim de a professora estagiária adaptar a sua prática aos saberes, interesses, necessidades e competências dos mesmos.

Com o objetivo de se poder dar uma resposta mais concreta às necessidades e interesses dos alunos, mas também no sentido de tornar a observação menos subjetiva, utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados, tais como: registos fotográficos, grelhas de observação, grelhas de avaliação e diário de formação da mestranda constituído por narrativas individuais.

As grelhas de observação permitiram “um registo imediato e rápido das observações realizadas” (Trindade, 2007, p.41), favorecendo o processo de observação. Deste modo, no início da prática pedagógica a mestranda recorreu a uma grelha de observação para conhecer e caracterizar o ambiente educativo do contexto do 1º CEB (cf. Anexo 2 B⁷). Assim, sendo um instrumento de fácil preparação e utilização e que permite a focalização do observador para os itens a ser observados, utilizou-se este instrumento para observar o ambiente educativo e a interação da professora cooperante com a turma e com o aluno em particular. Através deste instrumento de observação pôde-se identificar três crianças que requeriam um maior apoio por parte do adulto ao nível das suas competências cognitivas, o que levou a mestranda a refletir desde do início acerca do tipo de estratégias e qual a postura pedagógica que deveria adotar na sua intervenção.

Outra ferramenta que ajudou a mestranda no registo da informação foram as grelhas de avaliação (cf. Anexo 2 A⁵ e Anexo 2 B⁸), concebidas pela mesma para algumas atividades, mas também para avaliar semestralmente o progresso e as necessidades de cada aluno ao nível das áreas curriculares disciplinares: Português, Matemática e Estudo do

Meio. Estas grelhas possibilitaram à professora estagiária acompanhar de uma forma mais sistemática o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno e da turma no geral.

Os registos fotográficos (cf. Anexo 2 B¹¹) também serviram de auxílio na posterior observação mais cuidada, dado que foram utilizados como “ (...) auxiliares do conteúdo de aprendizagem (...) ” (Máximo-Esteves, 2008, p.89).

A elaboração de um diário formativo constituído por narrativas semanais, com uma componente descritiva, interpretativa e de carácter qualitativo, permitiu verificar de forma reflexiva a própria prática pedagógica. Sendo o objetivo deste documento avaliar a prática, refletindo sobre como poderia melhorá-la e ajustá-la, pode afirmar-se que este permitiu também documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento de todos os alunos. Neste sentido, usou-se este tipo de registos para refletir e analisar toda a informação recolhida pelos outros instrumentos de recolha de dados ajudando a mestranda a praticar uma ação adequada e dirigida à amostra do estudo.

Em súmula, conclui-se que todos os instrumentos e técnicas de recolha de dados enumerados foram, equitativamente, fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que permitiram averiguar o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, como também do progresso das aprendizagens dos alunos. Estes instrumentos e técnicas desempenharam um papel fundamental em todas as etapas da intencionalidade educativa da mestranda: planificação, ação, avaliação e reflexão.

Tendo por base a observação enquanto “bússola orientadora das atividades de aprendizagem” (Cortesão & Torres, 1993, p.107), a planificação foi realizada de modo a atribuir coerência à intervenção educativa, suprimindo o trabalho por improviso. Arends (2008) afirma que o método de observação facilita a planificação, pois envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo. Zabalza (2000) acrescenta que a planificação envolve a definição de uma meta ou propósito a atingir e do estabelecer de uma previsão do processo a seguir que deverá materializar numa estratégia, que inclui os conteúdos a desenvolver, a sequência das atividades e, por fim, a avaliação do processo.

Neste sentido, a planificação era realizada semanalmente, com a professora titular que orientava o par pedagógico relativamente aos conteúdos a abordar na semana seguinte, tendo por base as planificações mensais e anuais realizadas no início do ano letivo pela equipa de docentes. Todas as semanas a equipa de docentes responsáveis pelo 2º ano de escolaridade reunia-se e debatia quais os conteúdos a serem lecionados ao longo da

semana. Inicialmente, a díade tendo por base os conteúdos a lecionar, assim como as observações e avaliações que se tinha praticado ao longo da semana, realizava em conjunto a planificação. Contudo, a construção da mesma passou a realizar-se de forma individual e intercalar consoante o agendamento das intervenções da díade. No entanto a díade todas as semanas reunia-se e discutia sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, apontando as necessidades e interesses dos mesmos, concebendo deste modo os pressupostos teóricos idealizados no presente relatório relativo ao trabalho colaborativo entre profissionais.

A planificação foi realizada, graficamente através de uma grelha. A primeira planificação incluía todos dias da semana (cf. Anexo 2 A^{3.1}), no entanto por indicação das supervisoras institucionais começou-se a realizar apenas o plano diário das atividades que iriam ser desenvolvidas com a turma (cf. Anexo 2 A^{3.2}, A^{3.3} e Anexo 2 B⁵). Neste sentido, o plano diário teve sempre em conta as áreas curriculares, domínios e conteúdos que seriam alvo de intervenção, a descrição da atividade, bem como as respetivas estratégias a serem utilizadas, a sua duração, os recursos materiais necessários à consecução da atividade, a avaliação, na qual era explanada a modalidade e os instrumentos para realizar a avaliação da atividade e as aprendizagens esperadas.

No sentido de uma planificação sustentada, a mestrandia recorreu aos documentos que apoiam a gestão do currículo editados pelo Ministério da Educação: Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB (ME/DEB, 2004), Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al, 2007), o Programa de Português do Ensino Básico (Reis (coord.) et al, 2009) e Metas Curriculares das áreas curriculares disciplinares de Português (Buescu et al, 2012) e Matemática (Bivar et al, 2012). Outros documentos que facilitaram a realização da planificação foram as brochuras das áreas curriculares disciplinares Matemática, Português e Estudo do Meio (ciências experimentais) publicadas pelo Ministério da Educação. A planificação semanal tinha, também, por base a planificação mensal da equipa de docentes do 2º ano, nomeadamente a relacionada com a “Hora da Leitura e Escrita” e com “Ensino Experimental”, pois nestas constam os conteúdos a abordar e as competências a alcançar em cada mês. Os documentos referidos foram, de modo privilegiado, o ponto de partida para a elaboração de cada plano diário, pois era através destes que a professora estagiária determinava as aprendizagens que pretendia que os alunos desenvolvessem nas várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, numa perspetiva de sequencialidade educativa.

O ambiente educativo é uma dimensão que deve ser refletida e planeada pelo professor. Deste modo, as planificações foram realizadas sempre em consonância com o

com o horário da turma, que tal como foi descrito no capítulo 2, é constituído pelas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares enumeradas na matriz curricular do 1º CEB (cf. Anexo 2 A^{3.2}, A^{3.3} e Anexo 2 B⁵). E embora as áreas curriculares disciplinares das Expressões Artísticas e Físico-Motoras não fossem lecionadas pela orientadora cooperante, a mestranda teve sempre o cuidado de planificar atividades que desenvolvessem competências ao nível das várias áreas curriculares, conforme se pode ver pela análise do quadro 1.

Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares	Atividades	Tempo
Português	- As sílabas de Ana - Dos bombeiros à caça ao erro - Castanhas a rimar	270 min.
Português + Matemática	- Receita - História de Socrop	180 min.
Português + Estudo do Meio	- Cartas Modernas	90 min.
Português + Expressão e Educação Musical	- Halloween, Halloween ...	90 min.
Português + Expressão e Educação Plástica	- Autores de banda desenhada - Uma história em banda desenhada	150 min.
Português + Matemática + Expressão e Educação Plástica	- Miminhos de natal	120 min.
Português + Expressão e Educação Plástica + Expressão e Educação Musical	- Van Gogh na Literatura	90 min.
Português + Expressão e Educação Dramática + Educação para a Cidadania	- Olímpia faz teatro	60 min.
Português + Expressão e Educação Plástica + Educação para a Cidadania	- Amizade no Céu	60 min.
Matemática	- - Subtrai e Retira - - Resolve e Aprende - Revisitar a matemática - Tabuadix - Quem é o Matemático?	420 min.
Matemática + Educação para a cidadania	- Matematicando em grupo - Alfamatic	180 min.
Matemática + Expressão e Educação Plástica	- A Geometria no nosso dia-a-dia	60 min.
Matemática + Português + Estudo do Meio + Expressão e Educação Dramática + Expressão e	- À procura do saber ...	90 min.

Educação Físico-Motora		
Estudo do Meio	- Pensa se sabes! - Um sorriso limpo ... - À descoberta do conhecimento - Buzz: Estudo do Meio	225 min.
Estudo do Meio + Português	- Diferentes ou iguais - Experimenta a flexibilidade - Mailando para os pais	225 min.
Estudo do Meio + Expressão e Educação Plástica	- Separar as cores	45 min.
Estudo do Meio + Português + Expressão e Educação Plástica + Expressão e Educação Musical + Educação para a Cidadania	- Vou descobrir os transportes na arte	90 min.
Área de projeto + Português	- Comunicando conhecimentos... valorizando saberes!	30 min.
Área de projeto + Estudo do Meio + Português + Expressão e Educação Plástica	- Entra e saí... o ar - Os rins, os filtros do corpo - Menino ou Menina ...	180 min.
Área de projeto + Estudo do Meio + Português + Expressão e Educação Plástica + Educação para a Cidadania	- O nosso corpo: Um mundo de sentidos	60 min.
Área de projeto + Estudo do Meio + Português + Matemática + Expressão e Educação Plástica	- Organizando conhecimentos...	30 min.

Quadro 1 - Atividades planificadas ao longo da intervenção educativa

Através da leitura e análise do quadro 1 compreende-se que planificação das atividades realizadas teve em conta a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares. Note-se, por exemplo, a atividade “Vou descobrir os transportes na arte”, na qual a mestrandia conseguiu articular as áreas disciplinares curriculares Estudo do Meio, Português e Expressões Artísticas (Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Musical). Esta teve por objetivo específico os alunos conhecerem e distinguirem os diferentes tipos de transportes utilizados na comunidade e outros tipos de transportes, através da análise de vários quadros de arte que incluíam meios de transporte. E da construção e leitura de um poema sobre os meios de transporte e a sua tipologia (cf. Anexo 2 B⁵). Como tal, a realização de atividades interdisciplinaridades possibilitou o desenvolvimento de um conjunto diversificado de aprendizagens cognitivas, linguísticas e sociais.

Aquando da realização da planificação a organização do espaço de sala de aula careceu da observação e reflexão da mestranda, pois aquando desta ação foi necessário ter em conta se o espaço necessitava ou não de sofrer alterações para a concretização da atividade. Logo, o espaço físico da sala de aula para determinadas atividades, principalmente quando a intenção pedagógica era trabalhar a colaboração, teve que ser reorganizado. Contudo, e tal como foi refletido na narrativa da semana de 31 outubro e 2 de novembro, esta reorganização foi realizada também “ (...) com o intuito de motivar os alunos a terem um papel mais ativo na integração de um dos alunos na turma, e de certo modo trabalharem os valores (...) ” cívicos e morais, de solidariedade e de respeito pelas diferenças. A estratégia de alterar das mesas do espaço de sala de aula por grupos de três ou cinco elementos ou em pares, acabou por se constituir como uma forma de motivar os alunos, pois pela organização do espaço percebiam que iam realizar uma atividade diferente do habitual e, em conformidade com Sanches (2001, p.76), mudar a sala de acordo com as atividades a realizar é um bom ponto de partida para motivar os alunos.

Ao longo do processo de planificação é fundamental que o professor estagiário compreenda que deve realizar a mesma, de acordo com a turma e com cada aluno em particular, pois é para eles que se destina a intervenção. Deste modo, ao planificar, a mestranda procurou “ (...) nos alunos pontos de apoio em que assentar as suas intervenções” (Morissette & Gingras, 1995, p.158), partindo dos seus interesses, motivações, necessidades e das preconcepções da turma e de cada aluno.

Mas também é sabido que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, e desse modo refletindo sobre estas especificidades e o currículo emergente, a planificação teve um carácter flexível. Portanto, por vezes a professora estagiária sentiu necessidade de prolongar uma atividade por estar a ser um momento rico ao nível da partilha de saberes e aprendizagem, ou por observar que os alunos demonstravam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos ou na realização de uma atividade, como se pode comprovar no excerto da narrativa da semana de 31 outubro e 2 de novembro:

“ (...) a tarefa da construção e reescrita da quadra não foi cumprida, uma vez que, na parte da manhã o tempo não foi suficiente para alguns alunos terminarem as atividades propostas. Pelo que pode observar e constatar, que este imprevisto deveu-se há dificuldade de alguns alunos compreenderem a construção da quadra (...) A atividade planificada para a Área de Projeto acabou por não ser realizada, uma vez que havia alguns alunos que ainda não tinham terminado as quadras (...) ” (cf. Anexo 2 A^{1.2}).

Como tal, as atividades planejadas foram adaptadas à turma em questão e diversificadas, a fim de facilitar a motivação dos alunos. Para isso, foi necessário recorrer a estratégias e materiais adequados e estimulantes para que os alunos estivessem implicados no processo de aprendizagem.

No que respeita ao desenvolvimento profissional da mestranda na dimensão da planificação, pôde-se aferir pela análise das várias planificações realizadas, que houve uma evolução significativa, nomeadamente em relação à gestão do tempo. A partir de uma postura reflexiva, a mestranda apercebeu-se que no início do estágio colocava demasiadas atividades para o tempo estipulado, ficando, por vezes, alguns exercícios para outras aulas. Contudo com a prática, reflexão e conhecimento do ritmo da turma e de cada aluno foi-se ajustando as atividades ao tempo disponível para cada área curricular. Também o *feedback* recebido semanalmente pela supervisora institucional permitiu refletir sobre a questão da gestão do tempo, mas também no início da prática pedagógica sobre a forma de como implementar e diversificar algumas estratégias, como se pode comprovar no *feedback*:

“Seria interessante que os alunos tentassem descobrir, por si mesmos, a estrutura de um texto instrucional (neste caso, a receita), pela análise de diferentes receitas, antes de lhe ser apresentada pela professora. Devem ter isso em consideração, em atividades futuras, para a diversificação de estratégias” (cf. Anexo 2 A^{3.2})

Neste sentido, a mestranda ao longo do processo interventivo adotou estratégias diferentes e complementares ao manual, de modo a diversificar as experiências dos alunos e a promover a aprendizagem dos mesmos através de formas que eles apreciavam, tornando-se, assim, o ensino lúdico e significativo, e aumentando-se a motivação da turma. Considera-se que a utilização de estratégias diversificadas favorece a motivação e empenhamento dos alunos na aprendizagem. Sendo visível este parecer na narrativa individual: “ Considero, que a utilização das estratégias apresentadas foram sem dúvida um elemento facilitador e motivador da aprendizagem e participação dos alunos” (cf. Anexo 2 A^{1.3}).

Após a fase da planificação, a mestranda pôde concretizar na ação as intenções educativas, implícitas na planificação, adaptando-as às situações imprevistas que poderão ocorrer durante as atividades. Neste sentido, a intervenção da mestranda foi realizada de forma gradual, de modo a adaptar-se ao contexto de estágio, com o intuito de concretizar uma intervenção educativa imbuída de intencionalidade. O quadro 2 demonstra como foi organizada a intervenção educativa da mestranda ao longo da sua prática pedagógica.

Semanas (dias)	Intervenções educativas
1º Semana (3,4 de outubro)	- Observação participante e não participante.
2º Semana (10,11,12 de outubro)	- Observação participante e não participante; cooperação com a orientadora cooperante.
3º Semana (17,18,19 de outubro)	- Observação participante, planificação e dinamização de duas atividades (uma atividade em cada dia); cooperação com a orientadora cooperante.
4º Semana (24,25,26 de outubro)	- Observação participante e não participante; cooperação com o par pedagógico e a orientadora cooperante.
5º Semana (31 de outubro, 2 de novembro)	- Observação participante, planificação e dinamização de um dia de atividades; cooperação com a orientadora cooperante.
6º Semana (7, 8, 9 de novembro)	- Observação participante e não participante; cooperação com o par pedagógico e a orientadora cooperante.
7º Semana (14, 15, 16 de novembro)	- Observação participante, planificação e dinamização dos três dias de atividades.
8º Semana (21, 22, 23 de novembro)	- Observação participante e não participante; cooperação com o par pedagógico e a orientadora cooperante.
9º Semana (28, 29, 30 de novembro)	- Observação participante, planificação e dinamização dos três dias de atividades.
10º Semana (5, 6, 7 de dezembro)	- Observação participante e não participante; cooperação com o par pedagógico e a orientadora cooperante.
11º Semana (12, 13, 14 de dezembro)	- Observação participante e não participante; planificação e dinamização dos três dias de atividades em colaboração com o par pedagógico; cooperação com a orientadora cooperante
12º Semana (3, 4 de janeiro)	- Observação participante e não participante; cooperação com a orientadora cooperante.
13º Semana (9, 10, 11 de janeiro)	- Observação participante e não participante; planificação e dinamização de um dia de atividades; cooperação com o par pedagógico e com orientadora cooperante.
14º Semana (16, 17, 18 de janeiro)	- Observação participante e não participante; planificação e dinamização de um dia de atividades; cooperação com o par pedagógico e com orientadora cooperante.

Quadro 2 - Calendarização das intervenções educativas da mestranda

Conclui-se, através da análise do quadro 2, que a mestranda começou por planificar e dinamizar duas atividades na terceira semana da prática pedagógica, na qual uma delas foi observada pela supervisora institucional. Posteriormente, na quinta semana planificou e dinamizou atividades para um dia de estágio, sendo que a primeira das atividades desse dia foi observada. E por fim, a planificação e dinamização de atividades passou a ser semanal, como se pode constatar na sétima, em que uma das atividades foi observada, na nona e na décima primeira semana de prática, porém esta última foi realizada em diáde.

Contudo, no sentido equilibrar os diferentes ritmos de prática, nos diferentes contextos de estágio, a mestranda na décima terceira e décima quarta semana, planificou e dinamizou atividades para um dia de estágio, sendo observada numa atividade em cada semana. É de ressaltar que embora a intervenção da professora estagiária tenha sido alternada com a ação do par pedagógico, como da orientadora cooperante houve sempre intervenção da mestranda na aprendizagem dos alunos, ou pelo acompanhamento contínuo dos alunos com mais dificuldades, ou pela correção dos trabalhos dos alunos, ou pela dinamização de atividades planificada pela orientadora cooperante, ou mesmo pela colaboração na realização de algumas atividades propostas pelo par pedagógico.

Todos os momentos descritos da intervenção educativa refletiram a perspectiva socioconstrutivista, na qual se privilegiou a pedagogia ativa e de escuta, através do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a ação da mestranda teve como intencionalidade o desenvolvimento de atividades pedagógicas que abordassem os vários conteúdos do currículo emergente do Ministério da Educação, estabelecendo sempre que possível uma sequencialidade e interligação com as diferentes áreas curriculares, com o objetivo de realizar práticas mais dinâmicas e significativas para os alunos. O quadro 3 apresenta os conteúdos de cada área curricular disciplinar e não disciplinar que foram abordados nas atividades dinamizadas.

Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares		Conteúdos
Português	Compreensão do oral	- Instruções; indicações - Vocabulário- campo lexical - Informação essencial e acessória - Tema e assunto - Reconto
	Expressão oral	- Entoação e ritmo - Regras e papéis da interação oral - Intencionalidade comunicativa: instrução - Descrição - Reconto

		- Vocabulário- campo lexical - Narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão - Relato: sequencialização das ações
	Leitura	- Leitura em voz alta - Leitura de texto poético - Leitura orientada - Texto narrativo, título - Vocabulário relativo ao livro: (título, capa e autor) - Personagem, espaço, tempo e ação
	Escrita	- Textualização - Revisão - Tipos de erros - Texto com diálogo: banda desenhada - Texto narrativo: título, introdução, desenvolvimento e conclusão - Texto poético - Curta mensagem: correio eletrónico - Texto institucional: receita
	Conhecimento explícito da língua	- <i>Plano da representação gráfica e ortográfica</i> - Letra maiúscula, minúscula; Acentos gráficos; Sinais de pontuação; Configuração gráfica; Correção ortográfica - <i>Plano Lexical e Semântico</i> - Área Vocabular - <i>Plano Fonológico</i> - Sons e Fonemas; Sílabas
Matemática	Números e Operações	- Números naturais ▪ Relações numéricas ▪ Sistema de numeração decimal ▪ Estimativas - Operações com números naturais ▪ Adição ▪ Subtração ▪ Multiplicação - Regularidades ▪ Sequências
	Geometria e Medida	- Figuras no plano e sólidos geométricos ▪ Propriedades e classificação ▪ Linhas retas e curvas
	Organização e tratamento de dados	- Representação e interpretação de dados ▪ Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos
	Capacidades Transversais	- Resolução de problemas ▪ Compreensão do problema ▪ Conceção, aplicação e justificação de estratégias - Comunicação matemática ▪ Interpretação ▪ Representação ▪ Expressão
Estudo do Meio	Bloco1 - À descoberta de si mesmo	- O seu corpo ▪ Os órgãos dos sentidos: localizar no corpo, os órgãos dos sentidos ▪ Os órgãos dos aparelhos correspondentes ▪ As funções vitais dos aparelhos e de alguns órgãos - A saúde do seu corpo

		▪ Normas de higiene do corpo
	Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições	- A vida em sociedade ▪ Regras de convivência social ▪ Respeito pelos interesses individuais e coletivos ▪ Formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação - Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade ▪ Profissões
	Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços.	- Os meios de comunicação ▪ Tipos de transportes utilizados na sua comunidade. ▪ Outros tipos de transportes. ▪ Tipos de comunicação pessoal
	Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos	- Experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente ▪ Propriedades dos materiais - Pensamento científico
Educação e Expressão Plástica	Bloco 1 -Descoberta e organização progressiva de volumes	- Modelagem e escultura - Construções
	Bloco 2 - Descoberta e organização progressiva de superfícies	- Desenho livre - Pintura ▪ Experiências de mistura de cores ▪ Pintura livre ▪ Obras de arte
	Bloco 3 - Exploração de técnicas diversas de expressão	- Cartazes ▪ Composições com fim comunicativo: recortando e colando elementos
Educação e Expressão Musical	Bloco 1 - Jogos de exploração	- Voz ▪ Rimas e lengalengas; - Corpo ▪ Canções com gestos e percussão corporal
Educação e Expressão Dramática	Bloco 2 - Jogos Dramáticos	- Linguagem verbal e gestual ▪ Situações improvisadas através da utilização de diferentes tipos de máscaras
Educação e Expressão Motora	Bloco 2 - Deslocamentos e equilíbrios	- Habilidades Motoras: ▪ Correr ▪ Saltar ▪ Parar ▪ Equilíbrio
Educação para a cidadania	Formação cívica	- Desenvolvimento de valores de: ▪ Entreajuda, respeito e democracia ▪ Amizade
Área de Projeto		- Pesquisa - Investigação - Comunicação

Quadro 3 - Conteúdos de cada área curricular abordados nas atividades dinamizadas

Constata-se a partir da análise do quadro 3, que a mestranda teve em consideração a realização de atividades que envolvessem os vários conteúdos das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Ao longo do estágio pôde constatar-se que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e por isso foi necessário responder individualmente a todos os alunos. Como tal, foi imprescindível observar e avaliar as dificuldades dos diferentes educandos para se poder exercer uma pedagogia diferenciada. Nesse sentido, a mestranda tentou sempre que possível realizar atividades que articulassem os conteúdos preconizados pelo Ministério da Educação às necessidades dos alunos.

Nas primeiras semanas de prática pedagógica, a mestranda comprovou “ que alguns alunos manifestavam atitudes/comportamentos que refletem a falta de valores nos domínios cívicos e morais, a falta de valores de solidariedade e de respeito pelas diferenças, e especificamente o Al. a dificuldade de se integrar na vida da turma” (cf. Anexo 2 A^{1.2}). Por conseguinte, considerando não só esta evidência mas também o facto de ser relevante a educação para a cidadania ser trabalhada em articulação com as outras áreas curriculares do ensino básico, a mestranda planificou e desenvolveu atividades pedagógicas que refletiram o trabalho de grupo e colaborativo e o respeito pelas regras de sala de aula.

Inicialmente, a díade tinha proposto à orientadora cooperante realizar, semanalmente, uma assembleia de turma, mas como não foi possível concretizar devido à falta de tempo. Por conseguinte, a mestranda optou por introduzir nas atividades semanais, jogos competitivos, já que, “(...) é um veículo para ensinar à criança que muitas interações são reguladas por regras que têm de ser seguidas, que evoluem tomar e dar a vez e que alguém perde (...) ” (Hall, 2008, p.153). Neste sentido, a mestranda realizou as atividades “Matemicando em grupo” e “Alfamatic” com o objetivo de consolidar e esclarecer alguns dos conteúdos da área curricular de Matemática, mas também trabalhar conceitos como o trabalho colaborativo, respeito e a democracia. A estratégia utilizada nestas atividades, jogo/concurso, permitiu fomentar o trabalho cooperativo entre os elementos do grupo, mas similarmente a integração do aluno (Al.) na aprendizagem, fazendo com que este não se sentisse inferiorizado por não saber, mas levando-o a que este participasse ativamente nas atividades.

A colaboração entre os educandos foi uma preocupação constante por parte da estagiária. Neste sentido, os alunos eram incentivados a ajudarem-se quando, por exemplo, terminavam as tarefas, era solicitado que ajudassem os colegas com mais dificuldades na

realização dos exercícios. Mas também foi proposto o trabalho colaborativo na realização das atividades: “O nosso corpo: Um mundo de sentidos”, “Vou descobrir os transportes na arte”, “Olímpia faz teatro” e “Autores de Banda Desenhada”. Nestas atividades os alunos organizados em grupo tiveram de debater e aceitar a opinião de cada elemento, de modo a construírem um texto (acróstico, poema e texto dramático) coletivo que seria apresentado à turma através da linguagem verbal e não-verbal.

Todas as atividades apresentadas necessitaram que a mestrande reorganizasse o espaço físico da sala, para a realização destas atividades, e de certo modo trabalharem os valores referidos anteriormente. Assim, é importante referir que o espaço físico é uma estrutura importante no processo de ensino e aprendizagem, como no desenvolvimento da colaboração entre os elementos da turma.

Constatou-se também, a partir da observação, mas especialmente a partir da grelha de avaliação da atividade “ História de Socrop” (cf. Anexo 2 B^{8.1}) que a maioria dos alunos apresentava dificuldades ao nível da escrita de textos. Especificamente, os alunos demonstravam dificuldades na utilização dos vários sinais de pontuação ao longo do texto, utilizando apenas o ponto final, sendo que havia alunos que faziam o texto só com uma frase e a maioria dos alunos esqueciam-se de realizar parágrafos. Também foi visível dificuldade nas regras de correspondência entre os grafemas e fonemas, nomeadamente os alunos demonstravam a troca do fonema |u| pelo |o|, no final das palavras |am| por |ão| e era visível a confusão entre as várias formas do grafema |s|, que se refletia numa escrita com erros ortográficos.

Embora fosse uma dificuldade verificada na maioria dos alunos, havia dois alunos que demonstravam maior incidência nesta necessidade, como o G. uma vez que apresentava um texto elegível pela quantidade de erros ortográfico, e o Al. pela dificuldade em organizar o texto e de exprimir as ideias através da escrita, o que resultava na construção de um texto desorganizado e pobre ao nível do vocabulário.

De modo a colmatar estas necessidades, a formanda dinamizou atividades que envolveram a redação de vários tipos de textos, como: o texto instrucional, na atividade “Receita”; o texto que integrasse situações de diálogo (banda desenhada) nas atividades “Autores de banda desenhada” e “Uma história em banda desenhada”; o texto poético nas atividades “Castanhas a Rimar” e “ Vou descobrir os transportes na arte”; o texto narrativo nas atividades “Histórias de Socrop” e “Van Gogh na Literatura”; a curta mensagem (correio eletrónico) nas atividades “Cartas Modernas” e “Mailando para os pais” e acrósticos na atividade “O nosso corpo: Um mundo de sentidos”.

O desenvolvimento de exercícios ortográficos, como por exemplo a realização de um ditado (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011) na atividade “Cartas Modernas”, que consistiu nos alunos escreverem um excerto da história “Tenho tantas saudades tuas” dos autores Moritz Petz e Quentin Gréban, a partir da realização oral da mestranda, mas também o jogo de sílabas e a caça ao erro nas atividades “As sílabas de Ana” e “Dos bombeiros à caça ao erro” possibilitaram aumentar a familiaridade ortográfica das palavras, e consequentemente favorecer o processamento na leitura e na escrita. A elaboração destas atividades, mas essencialmente a correção dos textos e dos exercícios ortográficos permitiram aos alunos o reconhecimento das suas dificuldades e aprendessem através do próprio erro.

Durante o percurso da prática pedagógica, a mestranda constatou que a turma na sua globalidade era muito participativa e ativa, no entanto existiam alguns alunos que raramente participavam, mesmo quando era solicitada a sua participação. Deste modo, foi necessário estimular a participação dos alunos menos participativos, na tentativa de que todos dessem o seu contributo para a aprendizagem coletiva.

Os interesses dos alunos não podem ser ignorados e devem mesmo ser aproveitados para uma intervenção mais apropriada. Ao relacionar-se os conteúdos a abordar em sala de aula/atividade com as vivências dos educandos e aspetos do seu interesse, estas aprendizagens serão mais significativas e motivadoras e terão um maior impacto no grupo.

Como tal, e de acordo com a pedagogia de escuta (Oliveira-Formosinho, 2008), os alunos foram ouvidos e teve-se em conta os interesses manifestados por cada aluno. Note-se por exemplo, os comentários positivos realizados pelos mesmos em relação às estratégias de leitura de textos ou de apresentação de novos conteúdos.

Estes comentários foram valorizados nas planificações seguintes, e assim, conseguiu-se adotar estratégias para toda a turma e ao mesmo tempo dar-se resposta aos interesses manifestados pelos alunos em específico. Pôde constatar-se este facto, na atividade “Castanhas a Rimar”, na qual a mestranda propôs aos alunos a leitura do poema “Meia Dúzia de Castanhas”, presente no manual de Língua Portuguesa, como estivessem a cantar rap. Esta estratégia foi muito valorizada pelos alunos, dado que sempre que era sugerido a leitura de um texto estes pediam que esta fosse realizada em forma de rap.

Dado que os alunos manifestavam interesse em realizar atividades no espaço exterior e conviver com os colegas das outras turmas, procurou-se proporcionar respostas a estes interesses. Destaca-se a atividade “À procura do saber ...” que consistiu numa atividade interdisciplinar de articulação entre as três turmas do 2º ano. Este momento foi planificada

e organizada pela mestrandia e respetivo par pedagógico e pela díade, da mesma instituição de ensino superior, que se encontrava a estagiar na turma do 2º B. O objetivo desta articulação entre as turmas era responder aos interesses dos alunos, envolvê-los no trabalho cooperativo entre os vários elementos do grupo e consolidar conteúdos já aprendidos. Deste modo, as duas díades planificaram uma atividade do tipo de uma caça ao tesouro, na qual os sete grupos constituídos eram compostos por alunos das três turmas do 2º ano, e o papel de guia no jogo foi desempenhado pelas professoras titulares ou por uma das mestrandas. As professoras e as mestrandas tinham a responsabilidade de apoiar os grupos na resolução dos desafios das áreas curriculares disciplinares: Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressão e Educação: Físico-Motora e Dramática, espalhados pelos espaços do polo II.

Também o projeto “À descoberta do Corpo Humano” desenvolvido na área curricular não disciplinar de Área de Projeto, centrou-se no interesse dos alunos e na vontade de aprenderem e descobrirem como somos constituídos por “dentro”. Deste modo, o trabalho de projeto desenvolvido ao longo da intervenção educativa centrou-se na articulação dos interesses com todas as áreas curriculares, valorizando-se a pedagogia ativa e a pedagogia de escuta, fazendo com que os alunos se tornassem os principais agentes de todo o processo ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Com o intuito de ir ao encontro dos interesses demonstrados pelos alunos, o projeto “À descoberta do Corpo Humano” realizou-se com base nas quatro fases descritas por Vasconcelos et al (2012): definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e avaliação/divulgação. Inicialmente foi necessário questionar os alunos sobre o que queriam aprender e descobrir, e registar as suas curiosidades e os conhecimentos que já tinham sobre o tema (cf. Anexo 2 B^{11.2}).

Posto isto, a díade planificou as atividades que iria dinamizar tendo sempre em consideração que estas articulassem os interesses e os diferentes conteúdos das áreas curriculares, mas também, como já foi referido, que houvesse uma interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares, conforme se pode concluir pela análise da figura 1.



Figura 1- Esquema das atividades do projeto “À Descoberta do Corpo Humano”

A figura 1 apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, durante os quatro meses de intervenção pedagógica da díade. Todas as ações tiveram como objetivo a construção ativa do conhecimento pelos alunos e, neste sentido, ao longo do desenvolvimento do projeto, o envolvimento dos alunos resultou de várias dinâmicas refletidas e planificadas pela díade, nomeadamente, o trabalho em pequeno grupo, o trabalho de pesquisa e consequente apresentação à turma, a articulação entre o que sabiam e o que aprenderam, a interdisciplinaridade presente nas atividades e o registo das aprendizagens. Isto porque a mestranda considera que a construção ativa do conhecimento torna as aprendizagens mais duradouras, na medida que estas fazem sentido para os alunos, uma vez que são construídas por eles próprios e não apenas transmitidas.

Contudo, as atividades “O nosso corpo: Um mundo de sentidos”, “Sempre a bombear...”, “Entra e saí...o ar”, “O líquido que nos percorre...”, “Os rins, os filtros do corpo”, “Digerindo” e “Menino ou Menina” tiveram uma parte expositiva, na qual as mestrandas reforçavam ou desenvolviam o conhecimento apresentado pelos alunos (cf. Anexo 2 B¹⁰ e B^{11.2}). No entanto, para que este momento não se tornasse monótono foram utilizados filmes que transmitiam o conhecimento sobre os órgãos e sistemas analisados, o método experimental, uma vez que nas atividades “Sempre a bombear...” e “Os rins, os filtros do corpo”, os alunos analisaram um coração e um rim de porco (cf. Anexo 2 B^{11.2}).

bem como apresentações de *powerpoint* e animações da Escola Virtual que serviram de base ao diálogo estabelecido entre as mestrandas e a turma(cf. Anexo 2 B^{11.2})..

Ao longo da prática pedagógica, nomeadamente no desenvolvimento do projeto foi preocupação da mestrandas e díade estabelecer uma boa relação com os pais, tendo em conta que uma boa relação escola – família, favorece o desenvolvimento dos alunos, bem como todo o trabalho que é realizado na sala (Katz & Chard, 1997). Deste modo, o envolvimento parental foi também parte essencial no desenvolvimento do projeto, pois estimulou os alunos para novas aprendizagens, na medida enriqueceu o processo educativo (cf. Anexo 2 B^{11.2}). A visita dos pais à sala de aula para a realização de atividades possibilitou o desenvolvimento de um conhecimento mais científico, na medida em que estes pais estavam ligados à área da saúde. Por conseguinte, a mãe da J. desenvolveu uma atividade sobre o órgão dos pulmões, dialogando sobre os cuidados a ter com o órgão referido e realizando uma experiência sobre os movimentos de expiração e inspiração. O pai do J.D. apresentou um *powerpoint* sobre o sistema circulatório, a partir do qual estabeleceu um diálogo com a turma e realizou um exame, no qual os alunos puderam observar o interior das veias e artérias. Este pai ofereceu à turma um cartaz sobre o sistema para se expor na sala. A mãe da M. visitou a turma para dialogar sobre o órgão coração. No entanto, a participação dos pais não se restringiu só à visita à sala de aula para dinamizar atividades, mas também contribuíram com as pesquisas que os alunos trouxeram para apresentar à turma.

Ao longo do desenvolvimento do projeto “À descoberta do Corpo Humano”, foi implementada a prática da documentação usando as paredes para expor as aprendizagens desenvolvidas e divulgá-las, como a elaboração de um boneco que ia sendo completado de acordo com a aprendizagem de cada órgão (cf. Anexo 2 B^{11.2}), mas também a construção de um livro individual, em que cada aluno após a apresentação de cada órgão ou sistema registava o que aprendeu através da escrita de um texto e do desenho dos órgãos (cf. Anexo B¹⁰).

Na fase de avaliação/divulgação, os educandos na atividade “Organizando conhecimentos” construíram representações dos órgãos aprendidos através de materiais recicláveis (cf. Anexo 2 B^{11.2}) e realizaram uma ficha de trabalho interdisciplinar (cf. Anexo 2 B¹⁰).

Sendo a partilha de saberes uma fonte de crescimento, tornou-se impreterível que a turma apresentasse às duas turmas do 2º ano o resultado do trabalho de projeto (cf. Anexo 2 B^{11.2}). Assim, começaram por ler um texto sobre cada órgão aprendido exibindo os

órgãos construídos e no final ostentaram uma apresentação *powerpoint* que resumia todo o trabalho desenvolvido (cf. Anexo 2 B¹⁰). Esta apresentação foi, posteriormente, enviada aos pais, como uma *newsletter*, para que estes tivessem conhecimento do trabalho desenvolvido pelos alunos, mas também de modo a incentivar os pais a continuarem a participar na vida escolar dos filhos.

Tal como o trabalho de projeto que foi apresentado anteriormente, e que resultou de uma estratégia assente na aprendizagem ativa, foram ainda proporcionados aos alunos outros momentos que proporcionaram a mesma aprendizagem através de estratégias dinâmicas (cf. Anexo 2 B^{11.3}). Neste sentido, foi uma preocupação constante a utilização de estratégias diversificadas e motivadoras quer ao nível da introdução de novos conteúdos, quer ao nível de sistematização e revisão dos mesmos. O jogo/concurso, tal como já foi apresentado, esteve presente, pois trata-se de “ (...) uma estratégia de ensino (...) (Vieira & Vieira, 2005, p.28), onde os alunos de uma forma lúdica adquirem conhecimento. Exemplos desses jogos foram o “Quem é o Matemático?” e o “Buzz: Estudo do Meio” que serviram como sistematização e revisão dos conteúdos abordados nas áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio. O “Tabuadix” foi outro jogo, que teve por objetivo os alunos identificarem a operação de multiplicação, que se encontrava num cartão, que correspondia ao número visualizado numa apresentação de *powerpoint*, de modo a que compreendessem e memorizassem as tabuadas da multiplicação, e consequentemente desenvolvessem a capacidade de calcular mentalmente (cf. Anexo 2 B⁵).

Também se recorreu ao ensino experimental para se propor atividades lúdicas e que possibilitassem a aprendizagem, por exemplo das propriedades dos materiais. Assim, promoveram-se atividades que consistiam na resolução de situações-problema através da experimentação, porém, foi sempre solicitado que os alunos fizessem previsões dos resultados. Para encontrarem uma resposta satisfatória estes necessitaram de experimentar e investigar para conseguirem chegar à sua resolução. Como tal, recorreu-se ao ensino experimental através, por exemplo, da atividade “Separar as cores”, “Diferentes ou iguais”, “Experimenta a flexibilidade”, e “Um sorriso limpo ...”. Estas atividades que implicaram o trabalho de descoberta e reflexão dos alunos revelaram-se uma mais-valia na aprendizagem ativa dos alunos, visto que permitiram desenvolver o pensamento científico dos educandos.

A mestrandia recorreu na sua ação à arte como estratégia de desenvolvimento dos conteúdos das várias áreas curriculares. Note-se por exemplo, na atividade da área curricular de Português “Van Gogh na Literatura”, em que os alunos visualizaram o quadro de Van Gogh “Girassóis” e ouviram a música “Girassol” de Margarida Fonseca Santos, a

partir de uma apresentação de *powerpoint* (cf. Anexo 2 B⁵), com objetivo de descobrirem o título do poema “Girassol” de Maria Alberta Menéres que seria trabalho na aula. Outra atividade exemplificativa da utilização desta estratégia foi a atividade da área curricular “A Geometria no nosso dia-a-dia”, na qual os alunos relembrou os conteúdos abordados sobre as linhas curvas e retas (polígonos e não polígonos) e sólidos geométricos (poliedros e não poliedros) através da exploração do quadro “A Gare” de Tarsila do Amaral (cf. Anexo 2 B⁵). E na atividade da área curricular de Estudo do Meio “Vou descobrir os transportes na Arte”, na qual antes de iniciar a exploração dos diferentes tipos de transporte, os alunos observaram algumas obras de pintura que apresentavam alguns meios de transportes, com objetivo de descobrirem o tema a trabalhar na aula. A partir das obras os alunos analisaram os diferentes meios de transportes que apareciam e classificaram-nos.

Por conseguinte, a mestrandas considera que é importante expandir as oportunidades que as crianças têm para ser criativas e com isso ajudá-las a ser autónomas na resolução dos seus problemas, promovendo assim a sua autoestima. Assim, tendo presente Siraj-Blatchford (2004) que defende que a criatividade impulsiona o desenvolvimento da criança como um todo, a professora estagiária na sua intervenção educativa deu especial relevo ao processo criativo. A competência da criatividade esteve frequentemente presente nas ações e intervenções dos alunos. No que respeita à área curricular Estudo do Meio, tal como foi apresentado, nas várias atividades experimentais os alunos puderam prever o que iria acontecer, permitindo que eles representassem as suas perceções e conceções. Quanto à área curricular do Português, nas várias atividades dinamizadas os alunos puderam ao nível da oralidade ou da escrita demonstrar a sua criatividade, particularmente na tarefa de escrita “Se eu fosse uma flor...” incluída na atividade “Van Gogh na Literatura”. Ao nível das áreas artísticas, a criatividade dos alunos abundou, principalmente quando estes realizaram com a colaboração dos pais as máscaras para a dramatização da história “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa, na atividade “Olímpia faz teatro”, mas também quando dramatizaram a história. E finalmente no domínio da área curricular de Matemática também se observou a sua criatividade quando estes encontravam diferentes estratégias para resolver os problemas matemáticos.

No desenvolvimento da prática no contexto de intervenção, era importante incentivar o bem-estar e implicação dos alunos na realização das atividades. Neste sentido, a ação educativa caracterizou-se essencialmente por uma aposta no reforço positivo e no elogio, na comunicação com os alunos e entre os alunos, na construção ativa do conhecimento, na colaboração, na motivação dos alunos e na diferenciação pedagógica.

O elogio foi o reforço mais recorrente, sendo que foi utilizado quer para felicitar os educandos pela realização das tarefas, quer para reforçar os comportamentos adequados na sala de aula. Assim, procurou-se elogiar os alunos para que se sentissem mais confiantes na consecução das tarefas, deste modo, aumentaria a autoestima e a motivação no conseguimento das atividades, bem como a sua autonomia. Tendo em consideração o que foi mencionado, procurou-se na ação prestar maior apoio aos alunos com dificuldades em certos conteúdos. Muitas vezes, quando o par pedagógico estava a lecionar, a mestrandia sentava-se ao lado dos alunos em questão e auxiliava-os na resolução dos exercícios, ou então, quando era a própria a dinamizar a atividade, debruçava-se sobre os alunos com maiores dificuldades e prestava o devido auxílio.

A comunicação com os alunos e entre alunos foi extremamente valorizada, sendo que a mestrandia reservou consideráveis períodos para momentos de partilha. Esta constitui-se como um excelente momento de aquisição de competências, pois ativa o desenvolvimento das competências linguísticas, incita as capacidades de aprendizagem, define a relação entre os comunicantes e exprime processos de controlo de comportamento (Amado, 2001). Apesar de ser um processo a que se atribuiu bastante valor, a mestrandia receava não conseguir gerir as participações dos alunos, por causa do entusiasmo dos mesmos nos momentos de diálogo e consequentemente exceder o tempo estipulado para a atividade e que os alunos comesçassem a dispersar a sua atenção.

Efetivamente, as maiores dificuldades da mestrandia estiveram relacionadas com a gestão da sala de aula, nomeadamente na gestão das situações de diálogo, em que todos os educandos tinham algo para partilhar, querendo participar e chegando mesmo a quebrar as regras de comportamento da sala de aula, que consequentemente provocava o descontrole da gestão do tempo das atividades. Face a estas contrariedades, percebeu-se que se adotasse uma postura investigativa e reflexiva, aliada a uma atitude de questionamento e de aperfeiçoamento de novas estratégias, conseguiria ultrapassar as dificuldades. Deste modo, chegou-se à conclusão que deveria assumir uma postura mais assertiva, evitando a permissividade que no início levava a comportamentos menos corretos. Com efeito passou-se a informar os alunos, previamente, do comportamento esperado, e caso se verificassem comportamentos inadequados constantemente, a tríade modificava o espaço físico da sala, ou seja, mudava a disposição das mesas e alterava os lugares dos alunos, colocando os alunos inquietos sentados com alunos mais calmos.

Conclui-se que a ação educativa da mestrandia teve em conta, a articulação e a continuidade educativa, o envolvimento dos pais e da comunidade no contexto escolar, a

organização de um ambiente propício a aprendizagens significativas, a metodologia de projeto, o respeito individual e a importância da utilização de estratégias diversificadas e motivadoras para uma aprendizagem pela ação.

No decorrer da intervenção educativa foi necessário existir um processo contínuo de avaliações, uma vez que, avaliar o processo e os seus efeitos, é o suporte do planeamento e implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades e interesses dos alunos.

O ato de avaliar permitiu à mestranda organizar a informação de maneira a que, posteriormente fosse possível refletir sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, mas também sobre a intervenção da estagiária. Esta ação possibilitou reconhecer os erros para se poder melhorar posteriormente, e neste sentido, refletiu-se antes, durante e depois da ação para se conseguir ajustar as intervenções futuras. No quadro 4 é apresentado o tipo de avaliação, as estratégias avaliativas e instrumentos de avaliação utilizados ao longo da prática pedagógica da mestranda no contexto do 1º CEB.

Tipo de Avaliação	Estratégias avaliativas	Instrumentos utilizados
- Formativa - Diagnóstica	- Observação diária e contínua - Instrumentos de recolha de informações - Diálogos diários entre a tríade	- Grelha de avaliação das atividades - Grelha de avaliação semestral - Grelha de autoavaliação - Fichas de trabalho - Narrativas semanais - Registos fotográficos - Autoavaliação

Quadro 4 - Tipo, estratégias e instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica

Desde do início do estágio, a mestranda privilegiou uma avaliação contínua, visto que possibilitou conhecer melhor cada aluno, nomeadamente as suas necessidades, interesses e capacidades, e orientar a intervenção. Ou seja, a avaliação contínua viabilizou a melhoria do processo de ensino e aprendizagem através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos, e consequentemente permitiu retificar e reajustar a intervenção de modo a favorecer o sucesso educativo de todos os alunos.

A avaliação das aprendizagens durante o processo educativo incluiu as três modalidades de avaliação preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Embora a avaliação

sumativa, tenha como finalidade determinar se os objetivos previamente estipulados foram alcançados, a mestranda não pôde colocar em prática esta modalidade, pois tal tarefa era da responsabilidade da orientadora cooperante, porém foi possível verificar os resultados obtidos, através da análise das fichas de avaliação, que pode ser entendido como reflexo de uma intervenção persuasiva da tríade.

Ao longo da prática pedagógica foi privilegiada a avaliação formativa, que assumiu um caráter contínuo e sistemático, na medida em que o objetivo central foi a melhoria das aprendizagens e a superação das dificuldades dos alunos. Consistindo esta avaliação num processo organizado de acompanhamento, de observação e de interpretação dos efeitos de uma ação, foi necessário recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, como as narrativas semanais (cf. Anexo 2 B³), registos fotográficos (cf. Anexo 2 B¹¹), grelhas de avaliação de atividades (cf. Anexo 2 B^{8.1}), grelhas de avaliação semestrais (cf. Anexo 2 A⁵ e Anexo 2 B^{8.2}), fichas de trabalho (cf. Anexo 2 B⁵) e os trabalhos realizados, que permitiram obter informação sobre as necessidades e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, com vista ao ajustamento de processo de ensino e aprendizagem. É de salientar, que esta diversidade de instrumentos de recolha de informação permitiu indagar as evoluções dos alunos mas, ao mesmo tempo, possibilitaram uma análise mais detalhada da prática pedagógica da mestranda, permitindo corrigir erros, reformular estratégias e traçar novos objetivos na planificação seguinte. Também o diálogo estabelecido entre a diáde e a orientadora cooperante consistiu num momento importante de partilha sobre a avaliação dos alunos, mas também do desenvolvimento profissional da estagiária. Este tipo de avaliação foi articulado com uma avaliação diagnóstica, pois no início da prática pedagógica recorreu-se a esta através de conversas informais com a orientadora cooperante, bem como da grelha de observação (cf. Anexo 2 B⁷), com o objetivo de conhecer melhor a turma e cada aluno, de modo a orientar a sua intervenção no contexto. No entanto, também foi realizada ao longo de toda a intervenção, nomeadamente antes de abordar um novo conteúdo, pois permitiu averiguar as conceções dos alunos.

Outro instrumento de avaliação usado foi a autoavaliação. Fomentou-se a autoavaliação diária através do preenchimento pelos alunos de uma tabela, na qual os mesmos autoavaliavam o seu comportamento durante o dia (cf. Anexo 2 B¹¹). Esta avaliação permitiu verificar o modo como os alunos estavam a percecionar o seu comportamento e dos colegas e se seriam capazes de apontar soluções para os colmatar.

Esta ferramenta de avaliação foi também usado nos momentos de consolidação de matéria, nomeadamente na realização dos jogos de consolidação dos conteúdos “Quem é o Matemático” e “Buzz: Estudo do Meio”, no final os alunos avaliaram os seus conhecimentos, através da análise da quantidade de respostas certas e erradas (cf. Anexo 2 B⁵). Também nas fichas de preparação para a realização de fichas de avaliação sumativa que, consequentemente serviram igualmente de suporte ao estudo dos alunos, utilizou-se a autoavaliação dos alunos. Nestas os alunos realizaram uma grelha de autoavaliação (cf. Anexo 2 B⁵), que tinha como objetivo que os alunos identificassem quais as suas limitações e, em que aspetos tinham que se esforçar mais para obter melhores resultados, ou seja, que conteúdos não estavam tão bem apreendidos, mas também que autoavaliassem o grau de dificuldade dos exercícios propostos. A utilização da autoavaliação é importante e deve ser usada de uma forma sistemática, já que os alunos conseguem regular a sua aprendizagem conduzindo-os à autonomia e torna-os mais responsáveis no processo de aprendizagem. Desta forma, é essencial ter bem presente que, “a aprendizagem e a avaliação andam de mãos dadas” (Boas, 2006, p.25), sendo que a avaliação auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem e o professor a refletir sobre a sua prática. Embora este instrumento ter sido usado de uma forma sistemática,

a diáde conclui que os alunos revelam ainda não ter consciência das suas limitações. Assim, é nossa intenção continuar que os alunos se autoavaliem nos diferentes trabalhos que são propostos a realizar, de modo a consciencializá-los para a questão da avaliação (cf. Anexo 2 A^{1.3}).

No final da intervenção educativa verificou-se, a partir de um processo de análise e reflexão baseada na observação e nos instrumentos de avaliação, que houve um desenvolvimento integral e integrado dos alunos ao nível das diferentes áreas curriculares delineadas no currículo nacional do ensino básico. Deste modo, o domínio linguístico, da turma encontrava-se de um modo geral bastante desenvolvido. É de referenciar que o vocabulário deste grupo era bastante extenso e complexo, visto dominarem com facilidade a interpretação de textos literários de grande exigência vocabular como por exemplo “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa. Esta facilidade de interpretação não estava apenas relacionada com o vocabulário extenso, mas também com a “compreensão cada vez mais sofisticada da sintaxe” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 440) que estas crianças revelavam na forma como interpretavam as palavras organizadas em frases.

Focalizando no domínio da compreensão e expressão oral, aferiu-se que a turma na globalidade utilizava linguagem adequada ao contexto, no entanto havia um aluno (Al.)

que demonstrava dificuldades em usar vocabulário adequado ao tema e à situação. Quanto à capacidade de expressar-se oralmente de forma clara e audível, é de ressaltar que havia alguns alunos que não produziam um discurso audível, utilizando voz muito baixa e por vezes o A.Q, o Al., a B.L revelavam falta de coerência no discurso, contudo foi verificada uma melhoria no D.. Em relação à participação oral, era notório, que os alunos mais tímidos (Cr., L., O.) ainda não demonstravam à vontade a este nível. No entanto, é de ressaltar os alunos A.M, B.C. e o T., pela melhoria a este nível, pois aquando da chegada da diáde não participavam oralmente em nenhuma atividade, e no final revelavam à vontade para participar nas atividades. Constatou-se uma melhoria de alguns alunos na capacidade respeitarem as opiniões dos outros, nomeadamente o A.M, B.L., Cr., Dv e a L, mas também na capacidade de discutir opiniões e ideias, nos alunos B.G, B.S, B.C e G.

Ao nível do domínio da leitura, comprovou-se que os alunos na globalidade liam corretamente em voz alta, no entanto foi notório que cinco dos alunos da turma ainda realizava uma leitura silábica (A.Q, Al., G., L, N.A). Conseguiu-se também observar que era necessário trabalhar a leitura em silêncio, pois considera-se que nenhum dos alunos conseguia realizar este tipo leitura, sendo que raramente realizavam esta modalidade de leitura.

Quanto ao domínio da escrita, na globalidade os alunos conseguiam redigir frases e textos com coerência, respeitando os sinais de pontuação, salientando-se pelo melhoramento os alunos B.C., Dv. e Jq. . Em relação ao item do vocabulário foi visível que os alunos utilizavam vocabulário adequado ao contexto, no entanto ainda apresentavam algumas repetições pontuais. Ao nível da ortografia, de forma geral, os alunos demonstravam escrever corretamente as palavras que constituíam o texto escrito, assim como revelavam ter consciência da utilização dos vários acentos nas palavras. Foi possível constatar que a maioria dos alunos respeita as regras de correspondência entre os grafemas e fonemas, contudo considera-se que tem de ser um dos itens a trabalhar futuramente, uma vez que a globalidade dos alunos troca o fonema | u| pelo |o|, no final das palavras |am| por |ão| e é visível a confusão entre as várias formas do grafema |s|. Porém, destaca-se o G. e o Al., porque ainda apresentavam dificuldades ao nível do conhecimento da ortografia. Contudo pôde constatar uma melhoria no aluno G. pois foi notória a sua capacidade em detetar eventuais erros num texto escrito.

Em relação ao domínio do conhecimento explícito da língua, verificou-se que os alunos de um modo geral não apresentavam dificuldades a este nível. É só de ressaltar que era necessário continuar a trabalhar os casos específico de leitura e escrita (palavras com

m/n; ce; ci; que; qui; qua; quo.), pois a maioria dos alunos ainda demonstrava dificuldades nestes casos.

Após a análise e reflexão da grelha de avaliação e da observação das atividades desenvolvidas no âmbito da área curricular disciplinar Matemática, concluiu-se que a maioria dos alunos revelava ainda dificuldades na subtração, contudo salienta-se a B.S. e a B.C. por terem melhorado a este nível. Deste modo, o tópico das operações com números naturais deverá ser trabalhado continuamente, com o objetivo de minimizar as dificuldades dos alunos ao nível da operação da subtração. No início do estágio constatou-se que a maioria dos alunos demonstrava muitas dificuldades em conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problema, no entanto no final deste período pôde-se constatar que a maioria dos alunos já apresentava este pensamento.

Quanto à área curricular disciplinar Estudo do Meio, foi notório que os alunos não demonstravam grandes dificuldades. No entanto, embora tenha havido uma evolução, tornou-se necessário fomentar o desenvolvimento do pensamento científico, uma vez que alguns alunos não demonstravam conseguir prever, planificar e experimentar aquando da realização de atividades experimentais.

A mestranda considera que foi um privilégio presenciar e comprovar as evoluções nos alunos, na medida em que permitiram valorizar, de certo modo, as dinâmicas implicadas pela tríade da qual a estagiária foi membro ativo. Desta forma, verifica-se que as opções pedagógicas e metodológicas seguidas pela tríade transformaram, decididamente, o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se fulcral para o desenvolvimento dos alunos e da ação da estagiária. É de ressaltar que este desenvolvimento só foi possível através da constante busca da atualização e da reformulação da prática educativa, realizada a partir da atitude reflexiva e investigativa constante da mestranda.

Assim, de modo a realizar uma investigação-ação, a estagiária utilizou algumas estratégias, que se revelaram fundamentais para a sua investigação, mas também como auxílio do seu desenvolvimento enquanto profissional de educação reflexivo.

Ao longo do período interventivo foram elaboradas narrativas semanais que constituíram o diário de formação reflexivo da mestranda (cf. Anexo 2 B³). Nestas eram analisadas as estratégias usadas, a forma como correu a atividade, como os alunos reagiram e como poderiam ser alterados os pontos menos positivos em intervenções futuras, igualmente refletiu-se sobre as necessidades e evoluções dos alunos. As reflexões concretizadas tinham em vista a melhoria da prática, por isso também foi refletido sobre

temas ligados a situações que aconteceram durante a intervenção e que foi necessário procurar sustentação teórica. A construção das narrativas semanais possibilitou a autoavaliação e o questionamento constante sobre os aspetos relacionados com o desenvolvimento profissional da formanda.

A supervisão realizada pela orientadora cooperante e pela supervisora institucional também contribuiu para o “desenvolvimento humano e profissional” da mestranda (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Deste modo, os momentos de diálogo estabelecido entre a cooperante e formanda permitiram uma permuta de conhecimentos e sensações sobre a ação educativa, promovendo uma reflexão sistemática facilitadora duma real avaliação, favorecedora de mudança e de desenvolvimento profissional. Também as narrativas colaborativas (cf. Anexo 2 A⁴ e 2 B⁶), como um meio de escrita dialógico de opiniões, possibilitaram a estruturação do pensamento e a melhoria da prática e o desenvolvimento profissional. Estas duas estratégias dialógicas revelaram-se proveitosas, dado que promoveu a reflexão da mestranda sobre as suas dificuldades e experiências, assim como clarificou as dúvidas emergentes da prática. É de ressaltar que, esta partilha valorizava as aprendizagens dos alunos e possibilitava uma continuidade no processo educativo.

A observação das atividades através dos ciclos de observação por três fases principais: pré-observação, observação e pós-observação foi a estratégia que mais impacto teve no processo de desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. A construção dos guiões de pré-observação (cf. Anexo 2 A² e 2 B⁴) e o diálogo pós-observação permitiram ampliar os conhecimentos e as capacidades profissionais da mestranda, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança. O *feedback* proveniente destes ciclos de observação permitiu tomar consciência das suas decisões curriculares e, conseqüentemente indagar sobre possíveis abordagens ou percursos alternativos. Nestes momentos a supervisora institucional levou a mestranda a refletir sobre as suas dificuldades, avaliou o progresso, e reforçou a confiança da formanda, o que se constituiu como uma mais-valia para o crescimento profissional e pessoal da formanda.

A reunião de natureza formativa e reguladora a meio do semestre em que decorreu o estágio, possibilitou refletir e diagnosticar as dimensões da prática profissional a trabalhar/melhorar. Assim, na reunião de avaliação acerca do processo de construção de competências profissionais no final do semestre demonstrou e concluiu o crescimento da mestranda enquanto futura professora do 1º CEB, verificando-se que os objetivos delineados previamente e durante a intervenção profissionalizante foram alcançados (cf. Anexo 2 B⁹).

O estágio documentado traduziu-se numa experiência gratificante, cheia de aprendizagens e conquistas. A partir deste estágio foi possível alcançar mais uma etapa na construção de um profissional generalista, onde, após uma execução e rigorosa reflexão, foi possível constatar que a prática da diferenciação, a pertinência da noção da criança como o centro do processo educativo e de um ser ativo, tal como a eficácia do recurso à metodologia de projeto, à pedagogia relacional (aliada, por vezes a uma pedagogia diretiva), a instrumentos de avaliação e o envolvimento parental serão pressupostos sempre a ter em conta num futuro profissional.

A componente afetiva revelou-se, por outro lado, essencial ao longo de todo este processo, pois, na verdade, foi fator decisivo de integração, valorização e promoção do ambiente educativo. A importância que este processo adquiriu confirmou a certeza de que cada realidade é única e diferenciada, e por isso, apresenta-se como um eterno desafio que o docente tem ao longo da sua vida, pois como salienta Craveiro (2007, p.20) “aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar neste processo”.

Deste modo, considera-se que é fundamental continuar a aprendizagem ao longo da vida, principalmente “pelas características da sociedade atual que colocam novas exigências ao saber, ao saber-fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais” (Moreira & Macedo, 2002, p.130).

METARREFLEXÃO

A metarreflexão apresentada neste relatório pretende constituir-se como uma análise/balanço final da intervenção educativa nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, em contexto de codocência, que contribuíram de forma bastante gratificante para uma evolução da formanda, tanto a nível profissional, traçando uma base sólida para a construção da profissionalização, como a nível pessoal, uma vez que evidenciou a aquisição de inúmeras competências e a superação de vários obstáculos, o que consistiu num aumento significativo da autonomia e, conseqüentemente, da autoestima.

Tal como os objetivos que se definem para a vida, também os objetivos que se determinam para as práticas enquanto futuros docentes vão se alterando à medida que se progride, adaptando-se ao contexto em que profissional se insere. A intervenção educativa exige a definição de objetivos pedagógicos, na medida em que se pressupõe que qualquer docente intervenha com intencionalidade educativa. Nesta ordem de ideias, cabe ao docente não só definir objetivos para o desenvolvimento dos seus alunos, mas também estruturar metas para a sua ação enquanto profissional em constante evolução.

Neste sentido, uma das primeiras atitudes tomadas foi a de perceber como se organizava e como funcionava a instituição onde se estava a estagiar, isto por se considerar que o conhecimento do contexto educativo é indispensável para a qualidade de todo o trabalho que se possa vir a realizar. Como tal, a análise dos documentos da instituição e a recolha de informação sobre o ambiente educativo revelaram-se fundamentais para o conhecimento dos valores e das metodologias pelas quais se tornava imperativo atuar durante o período de estágio. Posteriormente, realizando a observação e avaliação dos interesses e necessidades das crianças/alunos, a formanda pôde intervir em colaboração com a equipa educativa na Educação Pré-Escolar e com a professora titular de turma no 1º CEB, definindo como principal objetivo o desenvolvimento integrado das crianças e dos alunos. Como tal, a intervenção pedagógica baseou-se, fundamentalmente, em abordagens socioconstrutivistas, como a pedagogia da escuta e ativa das crianças, com o objetivo de se fomentar o espírito crítico das mesmas, e a valorização da criança, tornando-a ativa no seu processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, durante a intervenção realizada nos dois contextos pretendeu-se dar significado ao seguinte provérbio chinês: “Diz-me e eu esquecerei, Ensina-me e eu lembrar-me-ei, Envolve-me e eu aprenderei”, tentando envolver ao máximo as crianças no seu processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo

modo foi valorizado a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade, assim como o envolvimento parental e da comunidade no processo educativo das crianças e dos alunos.

O caminho ao longo da prática pedagógica supervisionada nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB foi trilhado pelas necessidades de progressão e de superação das dificuldades diárias da ação. Neste sentido, a mestranda optou por recorrer à metodologia de investigação-ação, no sentido indagar sobre o trabalho da mestranda, o que permitiu focalizar problemas, determinar a sua etimologia e mobilizar estratégias que permitissem superá-los, potenciando todo o processo de desenvolvimento profissional da mestranda, assim como das crianças envolvidas nesse processo. Assim sendo, mobilizaram-se instrumentos de observação, planificação e de avaliação que permitiram refletir sobre a prática, no sentido de se amenizar as necessidades encontradas tanto nas crianças como na estagiária, de forma a dar respostas às exigências do processo de ensino e aprendizagem.

A intervenção educativa da mestranda em colaboração com a equipa educativa, na valência da Educação Pré-Escolar fundamentou-se na articulação de todas as áreas de conteúdo, contudo deu-se maior ênfase à área de Formação Pessoal e Social, uma vez que era nesta área que emergiam as maiores dificuldades/necessidades das crianças da sala, como respeitar os outros e os objetos; partilhar brinquedos (quer pessoais, quer os da própria sala de atividades), e consequentemente dificuldades na resolução de conflitos; saber ouvir e esperar pela sua vez para falar; falta de autonomia para almoçar; postura pouco correta à mesa; falta de concentração e atenção. Algumas destas necessidades são características da faixa etária em que o grupo se encontrava, porém, a diáde considerou essencial que, pelo menos, algumas delas fossem atenuadas e, se possível, ultrapassadas.

Os aspetos vivenciados e constatados pela mestranda no contexto de Educação Pré-Escolar, como a flexibilidade na gestão do tempo, a gestão dos conflitos interpessoais das crianças, a capacidade de síntese aquando da recolha da informação para a realização das reflexões diárias e semanais e por fim a capacidade de corresponder aos interesses e necessidades de todas as crianças do grupo, foram alvo de um processo de desenvolvimento ao longo da prática. Durante esta experiência profissionalizante, conseguiu-se evidenciar uma maior flexibilidade no processo de como decorriam as atividades e na atenção face aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, o que levou a uma prática oportuna e com mais dinamismo. Estes aspetos conseguiram ser aperfeiçoados através de uma reflexão por parte da estagiária, da aceitação da crítica e

consequente reformulação da prática, tendo sempre em conta as necessidades evidenciadas, o bem-estar físico, cognitivo e emocional das crianças.

No que concerne à valência do 1º CEB, a mestranda constatou que a turma revelava dificuldades ao nível cognitivo, como a aplicação de estratégias de cálculo nas operações de números naturais; ao nível linguístico, como construção de frases com correção ortográfico por troca de fonemas, leitura silábica e ausência de pensamento científico e ao nível sócio afetivo, como comportamento egoístas, tolerância para com os outros, partilha de materiais/objetos, inclusão de um aluno no grupo turma e ausência de trabalho cooperativo. Com intuito de resolver/atenuar as dificuldades apresentadas pelos alunos, a mestranda numa postura reflexiva, planificou e dinamizou atividades que fossem ao encontro das necessidades identificadas.

Neste contexto, a mestranda deparou-se com dimensões que deveria melhorar, como a capacidade de conciliar a observação com o momento interventivo, gestão das situações de diálogo que consequentemente provocava dificuldades na gestão do tempo das atividades e o desajuste da quantidade de atividades para o tempo estipulado para cada área curricular e ritmo da turma. A capacidade de refletir nomeadamente nas narrativas individuais foi também um dos itens que sofreu uma notória evolução, uma vez que, contrariamente às reflexões iniciais, que se baseavam sobretudo em meras descrições (cf. Anexo 2 A^{1.1}), ao longo do tempo, estas foram ganhando uma maior fluência e articulação da teoria com a prática, assim como a presença de uma reflexão global sobre o processo de aprendizagem dos alunos e sobre o percurso de desenvolvimento da formanda (cf. Anexo 2 B⁶).

No decorrer do percurso interventivo nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º CEB, a mestranda teve também de se adaptar às metodologias utilizadas pela orientadora cooperante. Deste modo, após o primeiro estágio em Educação Pré-escolar em que a educadora cooperante preconizava uma metodologia baseada no trabalho de projeto, era intenção da díade dar continuidade a essa metodologia de ensino e aprendizagem no contexto do 1ºCEB. Constatando que a intervenção baseada nesta metodologia trouxe muitas vantagens para o grupo da Educação Pré-Escolar, como o desenvolvimento da autonomia, da interajuda e das capacidades cognitivas, a mestranda considerou que esta metodologia seria benéfica para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa no 1º CEB, para a implementação da interdisciplinaridade e para a promoção da aprendizagem dos vários conteúdos. Porém, só foi possível recorrer a esta na área curricular não disciplinar: Área de Projeto.

Todas as dificuldades e entraves apresentados foram encarados como conquistas, já que foi devido a estas que a mestranda foi capaz de refletir e de adequar a sua prática, resultando em aprendizagens profícuas para o seu desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. Também o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio-afetivo e psicomotor, das crianças e dos alunos permitiu constatar o crescimento profissional da mestranda, porque a evolução do professor está espelhada na evolução das crianças.

Neste âmbito, o processo de prática pedagógica supervisionada caracterizou-se por uma constante evolução, uma vez que foram várias as aprendizagens resultantes de descobertas e conquistas efetuadas. Assim compreendeu-se que a intencionalidade do profissional de educação é o alicerce de todo o processo ensino e aprendizagem na medida em que todas as atividades planificadas têm que ter sempre uma intencionalidade, caso contrário, não terão o efeito desejado: o de possibilitar às crianças/ alunos momentos desafiantes, para que estes possam construir aprendizagens significativas. Como tal, e sempre que foi possível, a intervenção da mestranda respeitou os princípios de aprendizagem ativa e participativa das crianças/alunos, com a planificação de atividades de acordo com os interesses, necessidades, ritmos e competências a adquirir pelos alunos, promovendo estratégias de envolvimento parental e abrindo as portas da sala à comunidade. Deste modo, foi visível a preocupação, ao longo dos estágios realizados, em propor atividades que tivessem em conta os interesses e necessidades dos dois grupos e de cada criança em particular, em ouvir as crianças/alunos e esclarecer as suas dúvidas, em avaliar todas as intervenções, no sentido de melhorá-las, e em recolher evidências das aprendizagens e dos progressos de cada criança.

A maior conquista deste percurso foi a obtenção de assertividade perante grupos muito ativos, participativos e heterogéneos. Este domínio foi conseguido através da importância que se atribuiu às preconcepções das crianças/alunos, ao papel ativo que lhes foi proporcionado e também com a realização de atividades interdisciplinares e lúdicas. Outra conquista foi a promoção do envolvimento parental utilizado como motivação para o desenvolvimento dos projetos, “Piratas” e “Tesouro de Histórias” na Educação Pré-Escolar e “À Descoberta do Corpo Humano” no 1º CEB, que, segundo Perrenoud (2000, p.114) é uma “palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência”. Por último, realço outra importante conquista que ainda não considero totalmente alcançada devido à sua complexidade: a promoção da cooperação entre os elementos da turma do 2º ano e a consequente aceitação do Al.

Porque o estágio, como um percurso continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento, não se realiza no vazio, mas na relação com diferentes pessoas, destaca-se pela sua importância as crianças/alunos, as orientadoras cooperantes e os supervisores institucionais.

Conforme se pode ler no excerto seguinte de uma narrativa individual da formanda, as crianças e os alunos foram a maior fonte de aprendizagem, pois

No seu saber pude aprender conteúdos por mim desconhecidos, que aperfeiçoaram as minhas intervenções. Nas suas diferenças encontrei a maneira para pôr em prática a diferenciação pedagógica que cabe ao [educador e] professor realizar diariamente. Através das suas motivações aprendi a direccionar a minha ação, fazendo a ponte entre as metas de aprendizagem e os seus interesses, envolvendo assim da melhor forma, [as crianças] no seu próprio desenvolvimento (cf. Anexo 2 B⁶).

A relação estabelecida entre a mestrande e toda a equipa pedagógica, inclusivamente o seu par pedagógico foi crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal da mesma, nomeadamente na capacidade de compreender a importância do trabalho colaborativo. Assim, a relação construída tanto com a educadora cooperante como com a professora orientadora ajudaram a estagiária a ter a perceção do modo como atuava e como podia melhorar essa mesma ação, em função do sucesso das crianças/alunos no processo de ensino e aprendizagem. Mas também as observações realizadas pelos supervisores institucionais foram o ponto de referência da mudança das práticas, pois foi a partir das suas críticas construtivas nunca direccionadas como julgamentos que se baseou o êxito da intervenção da formanda. Desta forma, tanto as orientadoras cooperantes como os supervisores institucionais contribuíram para o aperfeiçoamento da estagiária nas etapas do observar, planear, intervir e avaliar, fundamentais para a intervenção de um educador/professor.

Os instrumentos de formação, como as narrativas individuais e as narrativas colaborativas, contribuíram também para a caracterização e crescimento profissional enquanto futura docente. Estas reflexões possibilitaram à estagiária investigar e realizar leituras mais direccionadas para determinados temas em conformidade com o que se estava a vivenciar na prática e sobre os quais não possuía um conhecimento que considerasse suficiente, como por exemplo a diferenciação pedagógica, a importância da do desenvolvimento da criatividade das crianças e do envolvimento parental na aprendizagem

dos educandos. Também os momentos de supervisão, como os guiões de pré-observação e os encontros pós-observação, o *feedback* das planificações, e as reuniões de avaliação revelaram-se muito importantes para o crescimento profissional da estagiária.

Concluída esta fase de formação, a mestranda considera que foi conhecendo e vivenciando todas as fases do processo de intervenção educativa nos diferentes contextos em que se adquiriram, significativamente, as competências necessárias para que, no futuro, possa assumir a função de profissional com dupla habilitação para a docência.

A frequência no Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º CEB permitiu comprovar que é necessário existir uma articulação entre educadores e professores do 1º CEB, que deve ser encarada pela valorização de experiências anteriores que tendem à continuidade educativa. Neste sentido, é fundamental que os dois profissionais de educação considerem nas suas práticas as pré-concepções dos educandos, e promovam o desenvolvimento das crianças num processo de articulação e cooperação entre as famílias e o educador de infância, mas também entre o educador e o professor do 1ºCEB. Desta forma, está subentendida a valorização do profissional generalista, que de acordo com o decreto-lei n.º 43/2007 (p.1320) “ (...) promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico (...)”. Este profissional como generalista é valorizado na medida em que “para que a continuidade na transição seja eficaz, é igualmente necessário que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos, para o que muito ajudará uma formação inicial partilhada (...) ” (Sim-Sim, 2010, p.113).

Em síntese, compreende-se que a experiência nas duas valências constituiu-se como o primeiro dia do resto da vida (Sérgio Godinho) da formanda, uma vez que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional só fará sentido se perspectivado no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida, baseada num processo reflexivo e colaborativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1992). *Sociologia da educação não-formal: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Editora Almedina
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., Barbeiro, L. F. (2010) *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências - Da Teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Boas, B. (2006). *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA
- Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da Educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L.& Torres, M. A. (1981). *Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F.; Ferreira, M.J.& Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XII, nº 2, pp. 455-479.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto – Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia de Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (Coord.), Ferraz, M.J., Carvalho, A., Dantas, C., C. Helena, João Barbosa, et al (1994). *Avaliação sumativa: algumas notas*. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1, pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar La Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lima, J.A. (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. (2011). *Pais que Educam, Professores que Amam - Como encontrar a alegria de ensinar e o gosto de aprender*. Lisboa: Marcador.
- Maestros, C. (2009). *Educación Primaria-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Sevilha: Editorial MAD.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Editora
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

- Martins, G. & Slomski, V. (2008). *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*. Revista Universo Contábil, Universidade Regional de Blumenau, vol. 4, nº4, pp. 06-21.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Mesquita - Pires, C. (2008). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, A. & Macedo, E.(org.) (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Morissette, D. e Gingras, M. (1995). *Como ensinar atitudes – Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A interacção do adulto com a(s) criança(s). In Oliveira-Formosinho J. (Org.) *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. p. 123-134.
- Nunes, J. (2001). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (Orgs) (2001). *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* . Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão, in J. Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola* (pp.166-217). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J.P., Serrazina, L., Guimarães, H.M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M.E.G & Oliveira, P.A. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (coord.), Dias, A.P., Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I, Segura, J. & Pinto, M.O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Ribeiro, M. (2005). A ação do educador e o desenvolvimento do pensamento matemático. In Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org), *Atas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* – CIANEI. Porto: Edições Gailviro
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Estante Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didáticos, Série Supervisão nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA
- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005), *Estratégias de Ensino/ Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, A.& Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Zabalza, M.. (2000). *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

Sitografia

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Becker, F. (s.d.). *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Retirado de <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/becker-epistemologias.pdf>
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 24, pp. 7-34. Retirado de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf
- Costa, M.H.B., Paixão, M.F. & Morgado, M.M. (2000) *Diário de Formação – Uma Estratégia Formativa*. Educare-Educare, n.º 9, pp. 181-202. Retirado de repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/.../EDUCARE_especial2001.pdf
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Gorham, W. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Retirado de <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Fino, C.N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, vol.14, pp. 273-291. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Gadotti, M. (2005). *A questão da Educação Formal/Não Formal*. Institute Internacional des Droits de l'Enfant (IDE). *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution*. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/53944682/GADOTTI>
- Gouveia, J., Oliveira, A., Machado, C., Rodrigues, C., & Miranda, C. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didático para Formadores*. Retirado de <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=42183&img=201>
- Nabuco, M. E. M. (2002). *Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico*. Revista Aprender n.º 26, pp. 55-61. Retirado de <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>

- Nóvoa, A. (1991). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42. Retirado de www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/...p/02-oliveira-serraz.doc
- Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua portuguesa*. Retirado de http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf
- Pinto, L.C. (2005). Sobre educação não-formal. *Cadernos d'Inducar*. Retirado de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- Ponte, J.P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), para a formação de professores. Retirado de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc)
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção é educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* n.º 5, pp. 127-142. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica*. Atas do I EIELP (Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa). Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Legislação Consultada

- Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série - n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 julho. *Diário da República*, 1.ª série - n.º 129. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série - n.º 23. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 agosto. *Diário da República* nº 201 - I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* nº 201 - I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 fevereiro. *Diário da República*, 1.º série - N.º 38. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 março. *Diário da República*, I Série-A - n.º 60. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República*, 2.ª série - n.º 245. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. *Diário da República*, 2.ª série - n.º 77. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

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

Documentos Consultados da Instituição de Estágio

Projeto Educativo (2009/2012). Colégio Novo da Maia

Plano Anual de Atividades (2012/2013). Colégio Novo da Maia

Regulamento Interno (2009/2012). Colégio Novo da Maia

Projeto Curricular de Turma 2º A (2012/2013). Colégio Novo da Maia

ANEXOS

Anexo 2 tipo A

Anexos impressos referentes ao relatório em Ensino 1º CEB

Anexo 2 A¹

Narrativas Individuais Semanais

ANEXO 2 A^{1.1} – Narrativa Individual Semanal – Semana de 24 a 26 de outubro de 2012

Quando iniciei a licenciatura em Educação Básica tinha como principal objetivo vir, no futuro, a trabalhar no 1º ciclo do Ensino Básico, uma vez que tinha contactado com este contexto e tinha a ideia pré-concebida de que seria aliciante e desafiante trabalhar com crianças desta faixa etária. No entanto, nas primeiras semanas de prática pedagógica no contexto do 1º ciclo sentia-me desmotivada e cansada, resumindo não foram muito fáceis. Não quero com isto dizer que tivessem sido desagradáveis, antes pelo contrário! Não foram fáceis porque, diariamente, me deparava com tantas novidades, como as rotinas, a metodologia de trabalho, a organização temporal semanal e diária, os materiais, entre outras coisas, que diferem muito da dinâmica da sala de atividades da Educação Pré-Escolar. Apesar de ao longo dos três anos de Licenciatura termos tido a oportunidade de fazer alguns estágios na valência do 1º ciclo, estes eram apenas de observação tendo sido escassa a nossa participação no trabalho de sala de aula. Talvez adviesse deste facto uma das primeiras limitações que senti: esta sensação de estar perdida entre a observação e a ação. Não conhecia bem as crianças, os seus interesses, confundia os nomes...a determinada altura, senti que estava com algumas dificuldades em conseguir conciliar a minha vontade de observar com a minha participação/colaboração no trabalho de sala de aula. Contudo, considero que a minha desmotivação adveio também do impacto entre ambos os contextos, e como já foi referido, nas reflexões anteriores, do desejo de trabalhar segundo a metodologia de projeto (modelo construtivista), realizando um trabalho transversal e interdisciplinar.

Felizmente, penso que estas limitações que sentia no início já está completamente ultrapassada. Em primeiro lugar, porque comecei a definir muito bem aquilo que queria observar. Assim, diariamente consigo recolher dados que considero poderem vir a ser úteis para o meu trabalho enquanto professora estagiária. Em segundo lugar, porque eu própria já comecei a interiorizar as rotinas semanais e diárias. Já sei o nome de todas as crianças, (isto pode parecer algo sem importância mas para mim não é!) e isso faz-me sentir bem. Penso que começar a conhecer os alunos foi um passo muito importante pois tem-me possibilitado refletir sobre a melhor forma de as abordar em determinadas situações que vão acontecendo na sala permitindo-me desta forma trabalhar com cada uma delas tendo em conta as suas especificidades, e realizando um ensino diferenciado. Penso que, neste momento, estou plenamente integrada na rotina da turma e, atualmente, já consigo

Comentário [S1]: Muito importante!

Comentário [S2]: estão

Comentário [S3]: o sujeito é masculino plural

simultaneamente trabalhar com um aluno mas estar a observar outros e a anotar informações sobre o que se vai passando non contexto.

Esta reflexão surge também da necessidade de refletir sobre os comportamentos de alguns alunos ao longo das últimas semana, mas em específico da que findou, mas também da necessidade de encontrar soluções e estratégias para colmatar essas atitudes. Nesse sentido, interessa começar por analisar esses comportamentos. Tal como já foi referido, o A. é um aluno que apresenta um défice de atenção, comportamentos de abuso de autoridade com os pais e agressividade com os colegas, pelo que a orientadora cooperante mencionou. Este aluno é acompanhado pela psicóloga da instituição, com o intuito de ajudar o seu progresso e auxiliar o acompanhamento do grande grupo. Durante as semanas da prática pedagógica tenho compreendido que este aluno, por vezes não dá atenção às diretivas dos adultos, e quando pressionado desiste facilmente de realizar os trabalhos. Muitas vezes, dou comigo desmotivada e a pensar na melhor maneira de motivar este aluno, contudo ainda não cheguei a uma conclusão, e espero que o caminho que me espera me dê resposta a esta questão.

O G. é outro aluno que tem sido alvo das minhas reflexões, na medida em que é outro dos alunos que desafia a autoridade da díade, nomeadamente a partir do acontecimento da semana passada. Este aluno tem muitas dificuldades de aprendizagem nas áreas curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática, e é um dos alunos que recebe um apoio mais individualizado por parte da tríade, no entanto sinto que este aluno não se sente motivado para aprendizagem dos conteúdos.

Após este momento de reflexão, torna-se fulcral aferir que a escola deve ajudar os alunos a reduzir a sua ansiedade, a compreender melhor a sua situação, a expressar os seus sentimentos, a sociabilizar, partilhar experiencias, aumentar a sua capacidade de fazer face à frustração e ajudar a lidar com os seus sentimentos negativos. Assim, sendo serão os “castigos” uma boa solução para estes comportamentos? Geralmente estes são utilizados como forma de prevenir que os alunos voltem a repetir determinado comportamento. No entanto, nos casos de alunos que desafiam a autoridade do adulto, o castigo é igualmente problemático “ (...) porque frequentemente estão dispostas, de forma desafiante, absorver os castigos (...) em vez de “cederem” ” (Hall, 2008, p.23).

Sendo assim, conclui-se que “devemos entender o castigo como último recurso” (Martínez, 1993, p.58), pois “para serem eficazes junto das crianças com comportamentos de oposição, os educadores têm que gerir os comportamentos problemáticos sem recorrem ao castigo” (Hall, 2008, p.164).

Comentário [S4]: Isso é normal. Muitas vezes, no seu futuro, terá o mesmo sentimento. Porém, tal como neste momento, tenho a certeza que conseguirá sempre encontrar boas estratégias para lidar com alunos desmotivados.

Esta semana pude também verificar que alguns alunos manifestam atitudes/comportamentos que refletem a falta de valores nos domínios cívicos e morais, a falta de valores de solidariedade e de respeito pelas diferenças, e especificamente o A. a dificuldade de se integrar na vida da turma, mas também dificuldades na arrumação dos materiais. Considerando não só esta evidência mas também o facto de ser relevante a educação para a cidadania ser desenvolvida através de temas transversais, e trabalhada em todas as áreas curriculares do ensino básico, considero que a tríade deve desenvolver atividades pedagógicas que refletiram o trabalho de grupo e colaborativo e o respeito pelas regras. Pois, segundo Marques (1998), trata-se de implementar uma educação que não se preocupe só com o desenvolvimento do raciocínio moral (cognição moral), mas também com o desenvolvimento da imaginação moral e a procura de condutas morais respeitadoras dos valores básicos e dos princípios éticos universais.

Considero também pertinente a realização de debates sobre as regras, uma assembleia de turma, a introdução nas atividades semanais, jogos competitivos, já que, “um jogo competitivo é um veículo para ensinar à criança que muitas interações são reguladas por regras que têm de ser seguidas, que envolvem tomar e dar a vez e que alguém perde (...)” (Hall, 2008, p.153).

Para concluir, esta reflexão tenho que referir que estas últimas semanas foram extremamente gratificante na medida tenho sentido que posso tirar o máximo partido desta experiência, aproveitando os conhecimentos de pessoas mais experientes e progredindo no desempenho profissional da minha função de professora estagiária no ambiente do 1º CEB. Se, por um lado, às vezes sinto um “friozinho na barriga” com receio de que alguma coisa corra menos bem e não consiga responder às necessidades dos alunos, por outro não tenho dúvidas de que vou conseguir aquilo a que me proponho não só porque me sinto motivada para tal, mas também pelas condições que me estão a ser proporcionadas.

Ana, parabéns pela sua reflexão, em particular, pela segunda parte. Nela revelou uma capacidade crítica e reflexiva muito importante, focalizada em aspetos fundamentais da ação de um docente do 1º CEB. Compreendeu o objetivo da realização do estágio, bem como das “limitações”, “frustrações”, “anseios” e desafios de um docente, deste nível de ensino. Revela uma postura de humildade, relativamente ao seu processo de aprendizagem, que é essencial para o seu desenvolvimento profissional atual e futuro. Muito bem! Nas próximas narrativas individuais quero ver esta postura em todo o seu documento e não apenas numa parte.

ANEXO 2 A^{1,2} – Narrativa Individual Semanal – Semana de 31 outubro a 2 de novembro de 2012

Nesta narrativa individual refletirei concretamente sobre o dia de sexta, que foi o dia em que realizei pela primeira vez todas as atividades do dia.

A primeira atividade dinamizada e supervisionada, que ocorreu no dia referido intitulou-se de *Matemizando em Grupo*.

Tendo em consideração as dificuldades que os alunos apresentavam na área curricular de Matemática, e sabendo que o professor deve estar atento às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, de forma a conseguir colmatá-las, criando uma aprendizagem mais significativa, surgiu a atividade referida. Fonseca (2008) considera que “toda a ação educativa que se centra no aluno, respeitando os seus interesses, necessidades e ritmos, como pessoas únicas, através da diferenciação pedagógica, promove experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.” (p.54).

Tendo por base o que foi explanado, esta atividade consistiu na realização de um concurso a partir dos exercícios do manual de consolidação de Matemática, com o objetivo de consolidar e esclarecer alguns dos conteúdos da área curricular de Matemática, como as relações numéricas, sequências, adição, subtração e a leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos. Contudo, esta atividade teve também como objetivo trabalhar conceitos como o trabalho colaborativo, respeito e a democracia, inerentes à educação para a cidadania. Isto porque como já foi referido, existem alguns alunos refletem a falta de valores nos domínios cívicos e morais, de solidariedade e de respeito pelas diferenças, e especificamente, um aluno demonstra dificuldades em integrar a vida da turma. Esta atividade foi essencial para fomentar a integração de um aluno na aprendizagem, fazendo com que este não se sinta inferiorizado por não saber, mas levando o que esta participe ativamente em todas as atividades, sendo um fator fundamental para desenvolver a sua aprendizagem, mesmo que esta seja realizada de uma forma mais lenta.

No início da atividade foi necessário reorganizar o espaço físico da sala, não só para a realização desta atividade, mas também com o intuito de motivar os alunos a terem um papel mais ativo na integração de um dos alunos na turma, e de certo modo trabalharem os valores referidos anteriormente. Assim, é importante referir que o espaço físico é uma estrutura importante no processo de ensino e aprendizagem. Terá que ser devidamente pensado, como uma dimensão a considerar, paralelamente aos conteúdos, estratégias e atividades. Segundo Zabalza (1998) “o ambiente de sala (...) cuidadosamente e

Comentário [SMS5]: Qqe refletem

Comentário [SMS6]: gralha

Comentário [SMS7]: Muito bem!

organizadamente disposto acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as actividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender” (p. 237). Deste modo, tal como refere o autor supracitado, o espaço de sala de aula não é neutro, a sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o professor quer fazer chegar ao aluno. O docente não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve decidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu fazendo desse espaço um lugar onde o aluno encontre o ambiente para se desenvolver.

Esta atividade, tal como foi referido, permitiu aos alunos fazerem uma revisão dos conteúdos matemáticos aprendidos em aulas anteriores, e constatar que alguns elementos da turma apresentam ainda algumas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Matemática, pois os conhecimentos anteriores que estes já tinham não estavam completamente adquiridos e consolidados pelos mesmos. De acordo com Grosso e Ruas (2002), “(...) as ideias matemáticas que as crianças adquirem nos primeiros anos e a forma como se desenvolvem as actividades de aprendizagem são fundamentais” (p.4).

Saliento como uma estratégia interessante o jogo/concurso que foi utilizado, pois ainda que não fosse tão constatada conseguiu-se que os grupos cooperassem para obter a vitória. Deste modo foi visível o trabalho cooperativo entre os grupos e a motivação na participação da atividade. De acordo com Lopes e Silva (2009), “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos” (p.4). Os mesmos autores ainda referem que os efeitos da aprendizagem cooperativa acontecem devido à união do grupo, isto é, os alunos ajudam os outros porque desejam sucesso.

Considero que estratégias diversificadas e motivadoras possibilitam atividades mais lúdicas e diferentes proporcionam momentos de curiosidade, empenho e satisfação por parte dos alunos.

Em relação à atividade de Português, constatei que o tempo pensado e planificado para a atividade, nomeadamente para a tarefa da construção e reescrita da quadra não foi cumprida, uma vez que, na parte da manhã o tempo não foi suficiente para alguns alunos terminarem as atividades propostas. Pelo que pode observar e constatar, este imprevisto deveu-se há dificuldade de alguns alunos compreenderem a construção da quadra, concretamente em perceber que no final de cada verso as palavras tinham que rimar.

Comentário [SMS8]: e permitiu-me constatar que...

Comentário [SMS9]: constatado

Comentário [SMS10]: e não só! A sua Maria, por exemplo, faz um trabalho cooperativo e de interajuda porque é uma menina solidária, por princípio.

Comentário [SMS11]: Confuso. Pontuação?

Comentário [SMS12]: gralha

Comentário [SMS13]: pode

Comentário [SMS14]: confusão entre há e à. Neste caso, é à.

Contudo refletindo sobre ação questiono-me se a estratégia de construir o campo lexical da palavra castanha, antes da elaboração da quadra foi benéfica, uma vez que alguns alunos prenderam-se às palavras escritas no quadro e não conseguiam construir a quadra sem incluírem essas palavras.

Comentário [SMS15]: vírgula

Ressalvo desta atividade, a estratégia utilizada para a leitura do poema, uma vez que foi dinâmica e motivadora, e todos alunos gostaram de experimentar ler o poema como cantassem um rap.

Comentário [SMS16]: Com outros alunos, talvez a elaboração do campo lexical tivesse sido muito útil. Experimente, futuramente, com os seus alunos sem o fazer e ver se a atividade corre melhor. A atividade docente é ir experimentando e ensaiando estratégias, no sentido da melhoria das práticas.

Na parte da tarde realizei uma atividade experimental intitulada “Quantas cores tem a tua caneta?”, tendo como suporte um *powerpoint* com as instruções da experiência. Penso que a estratégia de utilizar apresentações em *powerpoint* são uma mais-valia, já que, “qualquer pessoa, aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo” (Estanqueiro, 2010, p.37).

Ao longo da atividade os alunos demonstraram muito interesse e motivação em perceber o porquê de algumas cores se separem. No final da realização da experiência, os alunos realizaram o registo da experiência, e como confirmei que estavam a ter algumas dificuldades, refletindo na ação mostrei os passos na experiência no *powerpoint* questionei-os sobre a sequência da experiência. Deste modo, considero que é importante que após a realização de uma experiência deve-se questionar os alunos sobre a sequência das etapas da atividade experimental, de modo a orientar o pensamento dos mesmos, ou realizar a ficha de registo enquanto a experiência decorre.

Comentário [SMS17]: Antes da atividade experimental importa fazer o levantamento das previsões para os alunos, no final, poderem fazer um confronto entre as previsões e os resultados observados.

A atividade planificada para a Área de Projeto acabou por não ser realizada, pois uma vez que havia alguns alunos que ainda não tinham terminado as quadras e como a atividade de português tinha ligação com a atividade de Estudo do Meio, optei por realizar uma sequência de três tarefas: terminar as quadras sobre as castanhas, colorir as folhas do castanheiro através da técnica aprendida na atividade experimental (cromatografia) e pintura do castanheiro no papel de cenário. Pude confirmar que a realização de múltiplas atividades ao mesmo tempo é difícil de gerir, contudo é com a experiência e com a vivência destas situações que se aprende.

Em suma, posso aferir que tenho alguma dificuldade a gerir o tempo, na sala de aula, tendo necessidade de rever a minha distribuição do tempo por cada atividade/tarefa. Contudo, penso que a planificação deve ser flexível, tendo o professor que saber quando deve iniciar ou parar alguma atividade, de acordo com a motivação/interesse dos seus alunos, e assim como deve saber gerir o tempo de modo a não comprometer a aprendizagem dos alunos. Penso também que demonstro algumas dificuldades na gestão da

turma, no entanto considero que, por vezes, estas dificuldades advêm do tipo de atividades que dinamizo.

Comentário [SMS18]: Gralha

Comentário [SMS19]: Gostaria que especificasse mais.

Daniela, esta sua narrativa individual demonstra uma evolução na sua capacidade de refletir sobre a sua própria prática. Parabéns pela evolução: escrita mais correta e organizada, pensamento coerente, fundamentação com referencial teórico, mais questionamento. Recorre a fontes recentes e pertinentes. Ser professor é um desafio constante e uma luta incessante pela melhoria da qualidade de ensino. A Daniela revela essa preocupação. Continue nesse sentido!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- FONSECA, F. (2008). *Emergência da leitura e da escrita*. Processos de ensino e aprendizagem. In Maria João Cardona Marques (Coord.). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Chamusca, Portugal: Edições Cosmos.
- GROSSO, C., RUAS, M. B. (2002). *Números e Operações Aritméticas*. Volume I. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- LOPES, J., SILVA, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Comentário [SMS20]: Veja as normas da APA 6ª edição

ANEXO 2 A^{1.3} – Narrativa Individual Semanal – Semana de 28 a 30 de novembro de 2012

Nesta narrativa individual refletirei sobre a minha intervenção durante os três dias da semana, das aprendizagens e dificuldades encontradas ao longo da mesma, mas também da importância do desenvolvimento da criatividade das crianças.

Durante esta semana de intervenção constatei que a turma estava muito agitada, e foi necessário estar constantemente a chamar à atenção dos comportamentos de alguns alunos. Deste modo foi necessário encontrar estratégias para conseguir minorar esta ocorrência, de forma a cativá-los e chamá-los à atenção para o respeito, em relação a eles próprios como também aos outros. Contudo as atividades mais problemáticas em relação à gestão de grupo foram as que envolveram trabalhos realizados em pequenos grupos (como por exemplo de cinco elementos), como a atividade de dramatização da história “A Girafa que comia estrelas” realizada na quinta-feira. Como os alunos estão habituados a trabalhar individualmente, verifiquei que ao trabalharem em grupo não se sabem organizar, pois não respeitam as ideias uns dos outros, falam todos ao mesmo tempo, não distribuem tarefas e não são capazes de estar sentados no grupo a que pertencem. Por este motivo, acho importante dar relevância a competência geral: “Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”.

Na quinta-feira realizei uma atividade de exploração do poema “Girassol” de Maria Alberta Menéres. Esta atividade foi planificada tendo em conta a planificação semanal da orientadora cooperante e a observação participada e a reflexão retrospectiva individual e colaborativa, bem como o diálogo desenvolvido com a orientadora cooperante. Assim tendo em consideração as necessidades dos alunos ao nível da consciência fonológica, que se refletem na escrita de textos com falhas na transcrição correta da grafia de uma palavra, e na leitura, bem como os conteúdos a serem lecionados, decidi realizar uma atividade que trabalhasse os fonemas e sons que os alunos têm dificuldade e a expressão escrita.

Para a realização da atividade escolhi o texto poético, tendo em consideração a sua musicalidade imperada pela existência da rima. Segundo Freitas, Alves & Costa (2007), o desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direcionando a atenção das crianças para a forma das palavras.

Antes de iniciar a leitura do poema, propôs que os alunos observassem a imagem de um quadro de Van Gogh e escutassem uma música, com objetivo de descobrirem o título do poema. Aquando destas tarefas incentivei os alunos a utilizarem só os sentidos que iam sendo nomeados na apresentação do *powerpoint*, de modo a que os alunos centrassem a sua atenção no que estava a ser projetado. É de referir que no início estava com receio de não conseguir que os alunos percebessem qual era o tema e o título do poema, contudo considero que as estratégias utilizadas e escolhidas foram apelativas e centraram a atenção dos alunos para a tarefa.

Depois dialoguei com os alunos sobre o quadro de Van Gogh que tinham visualizado e questionei-os sobre o que sabiam sobre a flor de girassol.

Como os alunos gostam de ler dando um toque pessoal à leitura, fazendo, por exemplo, *rap*, incentivei os alunos a lerem o poema como quisessem. Considero que a utilização de estratégias diversificadas favorece a motivação e empenhamento dos alunos, o que gera um clima favorável à aprendizagem. Assim como a captação da atenção dos alunos através do recurso de estratégias motivadoras, aumenta o seu interesse e dedicação nas tarefas desenvolvidas.

Durante a análise do poema, questionei-os sobre a existência de rimas pedindo que dissessem as palavras que rimavam no texto e posteriormente outras que rimassem com as mesmas. Posteriormente percebi que quando solicito aos alunos que digam palavras que rimem não posso dizer que só as palavras que terminam de igual forma é que rimam, tenho de alertar que existem as rimas gráficas (como girassol e caracol), mas também há rimas fonéticas (como perdiz e paris).

Para terminar a atividade, os alunos realizaram uma atividade escrita criativa intitulada por “Se eu fosse uma flor ...”. Os alunos construíram esta narrativa seguindo algumas questões orientadoras que coloquei, e de um exemplar que construí e os alunos leram e exploraram. Pude constatar, que os alunos realizaram esta tarefa com muito entusiasmo e quiseram demonstrar os seus textos aos colegas através da leitura dos mesmos. Aquando da leitura e avaliação dos textos desenvolvidos verifiquei que os alunos construíram textos muito apelativos e criativos, e mesmos os alunos com mais dificuldades ao nível da escrita conseguiram construir a narrativa sem dificuldades ao nível da coerência e coesão textual, e sem erros ortográficos.

Em sùmula, posso referir que foi das atividades que me deu mais gozo dinamizar, porque apresentei uma postura segura ao longo do desenvolvimento da atividade, e como consegui transmitir este sentimento à turma, este esteve muito concentrado, criativo e participativo. Considero, que a utilização das estratégias apresentadas foram sem dúvida um elemento facilitador e motivador da aprendizagem e participação dos alunos.

Tendo por base a atividade descrita gostaria de refletir sobre a importância do desenvolvimento da criatividade nos alunos. Segundo Santos (2008, p.5) “a criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente – de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade – de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade – o modo de pensar e de sentir de cada um – através de um meio de uma forma.”

Apesar de nos documentos orientadores não ser distinguida a criatividade como uma área disciplinar a ser desenvolvida pelos alunos, esta deve estar presente em todas as áreas disciplinares. Tal como refere Blatchford “o processo criativo, envolvendo a exploração, descoberta, reflexão e expressão, faz parte de todas as disciplinas” (Siraj-Blatchford, 2004, p.130) e este facto reflete-se na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, quando refere que um dos objetivos do ensino básico é assegurar “ (...) uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e

o desenvolvimento (...) [da] criatividade (...) promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 7.º). Contudo, relativamente ao 1º CEB, sendo esta uma valência que dispõe do documento Organização Curricular e Programas e as Metas Curriculares, apenas podemos encontrar o objetivo específico “favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência” (Ministério da Educação, 2004, p.13) e quando é referido os objetivos da área curricular disciplinar Expressão e Educação Plástica, o que demonstra que a criatividade não assume o papel de especial relevo destes documentos.

Contrariamente ao **Ministério da Educação**, Blatchford menciona que a sociedade sempre necessitou de pessoas criativas e imaginativas o que quer dizer que para haver adultos criativos, esta competência deve ser promovida na base de desenvolvimento do ser humano, ou seja no ensino básico. Deste modo, é pertinente o papel dos educadores e docentes no desenvolvimento da criatividade na criança/alunos uma vez que “o processo criativo ajuda as crianças a experienciar beleza e valores duradouros, a exprimir a sua herança cultural e a desenvolver a sua compreensão de outras culturas” (Siraj-Blatchford, 2004, p.131) cabendo ao adulto assumir a importância da criatividade para a sociedade e para as crianças, expandir as oportunidades que as crianças têm para ser criativos e com isso ajudá-las a ser autónomos na resolução dos seus problemas, promovendo assim a sua autoestima. Analogamente, também para Hohmann e Weikart, referem que é essencial que os adultos vejam “a representação como uma invenção” e “as crianças como artistas e inventoras criativas” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 480).

Também Blatchford determina que a criatividade impulsiona o desenvolvimento da criança como um todo, promovendo a aprendizagem ao longo do currículo. Assim, de acordo com ambos os autores, apesar de se dar especial relevo do processo criativo nas artes, tal como o Ministério da Educação, esta está presente em todas as áreas curriculares disciplinares: estudo do meio, português, matemática e expressões artísticas e físico-motoras.

Através da observação tenho corroborado que, de acordo com a fundamentação teórica, a competência da criatividade está sistematicamente presente nas ações e intervenções dos alunos ao longo das várias áreas disciplinares. Relativamente à área do Estudo do Meio, nas várias experiências que os alunos puderam realizar, foi-lhes dada a possibilidade de prever o que iria acontecer, permitindo que eles representassem as suas perceções e conceções. Quanto à área do Português, nas várias atividades dinamizadas os alunos puderam ao nível da oralidade ou da escrita demonstrar a sua criatividade, nomeadamente na atividade de escrita descrita anteriormente. Ao nível das áreas artísticas, a criatividade dos alunos abunda, principalmente quando estes desenham nos seus diários gráficos ou ilustram livremente e com o material que acham mais adequado os textos, ou então quando por exemplo dramatizam uma história ou personagens, como ocorreu nesta semana de prática pedagógica na atividade de dramatização do livro “A Girafa que comia estrelas”.

Comentário [S21]: Preconizado pelo currículo nacional do ensino básico

E finalmente no domínio da matemática também posso observar a sua criatividade quando estes encontram diferentes estratégias para resolver os problemas matemáticos.

Blatchford diz-nos que “as atitudes dos adultos são cruciais para o desenvolvimento da criatividade nas crianças” (Siraj-Blatchford, 2004, p.138) e devido a isso se quisermos que as crianças expressem a sua imaginação e criatividade, temos de criar um ambiente no qual o possam fazer. Assim, o docente deve criar condições para que os alunos sintam a necessidade de utilizar a sua criatividade e dispor uma organização do espaço, do tempo e dos recursos que seja caracterizadora de um ambiente que estimule o processo criativo da criança.

Em suma, conclui-se que, apesar de não ser devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação, o professor deve encarar a criatividade como uma competência potencializadora do desenvolvimento dos alunos. Para além do seu reconhecimento, este deve proporcioná-la e avaliá-la para que esta seja adequadamente fomentada nos alunos.

Como esta semana foi dedicada à consolidação dos conteúdos das áreas curriculares disciplinares Matemática e Estudo do meio, com o objetivo de preparar os alunos para a realização da avaliação sumativa das áreas referidas. Deste modo, ao longo dos três dias de intervenção realizei fichas de consolidação dos conteúdos, nas quais optei por os alunos realizarem a sua própria autoavaliação. Assim, após terminarem de realizar a ficha de exercícios de Matemática e Estudo do Meio, realizavam a grelha de autoavaliação (cf. Anexo A, B,C). Esta grelha tinha como objetivo que os alunos conseguissem autoavaliar, tendo a perceção daquilo que conseguiram realizar e do que ainda têm a melhorar, e também que autoavaliassem o grau de dificuldade dos exercícios propostos. Na minha opinião a utilização da autoavaliação é importante e deve ser usada de uma forma sistemática, já que alunos conseguirão regular a sua aprendizagem conduzindo-os “ (...) mais rapidamente à autonomia (...)” e torná-los-ão mais responsáveis (Monteiro e Pais, 2002, p.28). Desta forma, é essencial o professor ter bem presente que, “a aprendizagem e a avaliação andam de mãos dadas” (Boas, 2006, p.25), sendo que a avaliação auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem e o professor a refletir sobre a sua prática.

Após a observação da autoavaliação dos alunos ao nível das fichas mas também da autoavaliação do comportamento ao final do dia, a diáde conclui que os alunos revelam ainda não ter consciência das suas limitações. Assim, é nossa intenção continuar que os alunos se autoavaliem nos diferentes trabalhos que são propostos a realizar, de modo a consciencializá-los para a questão da avaliação.

Em suma, esta semana foi extremamente cansativa, tanto ao nível da planificação como ao nível da ação. Porque foi necessário construir vários recursos didáticos, com o objetivo de consolidar as aprendizagens, mas também por a turma estar muito agitada, o que por vezes complexificou a minha ação enquanto “docente”. No final desta semana sinto um misto de sentimentos: desmotivada, devido ao comportamento dos alunos, e nomeadamente por não conseguir por vezes que os alunos Al. e N.A. realizem as atividades propostas. Concretizada, por

Comentário [S22]: A ação do docente passa também por contemplar outras dimensões importantes para o desenvolvimento dos alunos que não estejam explícitas no currículo.

conseguir, no geral, que os alunos atingissem os objetivos propostos na planificação para as atividades. Incompreendida e revoltada, quando a orientadora cooperante informa que a mãe de uma das alunas disse que a sua filha tinha chorado em casa porque “ameacei” que daria uma bola azul no final do dia, quando a aluna nas últimas semanas tem estado distraída. E perante esta situação questiono-me, que autoridade tenho como estagiária-professora dentro da sala de aula quando não posso repreender ou utilizar o quadro de comportamento como instrumento de avaliação.

No entanto, foi uma semana que me promoveu grandes experiências e vivências que são fundamentais para o meu futuro profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boas, B. (2006). *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Edições Asa
- Freitas, M. J.; Alves D.; Costa T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monteiro, M. & Pais, A. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença
- Santos, L. (2008), *Autoavaliação regulada – Porquê, o quê e como?*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora

Comentário [S23]: A Daniela está numa situação muito delicada. A sua ação e autoridade são muito condicionadas.

Anexo 2 A²

Guião de Pré-Observação - 2 de novembro 2012

ANEXO 2 A² – Guião de Pré-Observação – 2 de novembro

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador(a) Cooperante: Cristina Caramelo Rocha

Turma/Ano: 2º A

Díade: Ana Carneiro e Ana Daniela Silva

Estagiária(o) observada(o): Ana Daniela Silva

Data de observação: 02/11/2012

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

Após a observação participada e a reflexão retrospectiva individual e colaborativa, assim como através do diálogo com a orientadora cooperante, constatamos que alguns alunos têm dificuldades em identificar o valor posicional dos algarismos que compõem um número, em realizar cálculo mental e em aplicar o conceito de antecessor e sucessor de um número, daí a necessidade de continuar a trabalhar as necessidades dos alunos, mas também de consolidar os conteúdos aprendidos ao longo do mês de outubro.

Uma outra evidência que sustenta a atividade pedagógica consiste na verificação de atitudes/comportamentos que alguns alunos manifestam e que refletem a falta de valores nos domínios cívicos e morais, a falta de valores de solidariedade e de respeito pelas diferenças, e especificamente a dificuldade de integração de um aluno na vida da turma. Considerando não só esta evidência mas também o facto de ser relevante o desenvolvimento da educação para a cidadania através de temas transversais, em todas as áreas curriculares do ensino básico, esta atividade pedagógica refletirá o trabalho de grupo e colaborativo e o respeito pelas regras. Isto porque, segundo Marques (1998), deve implementar-se uma educação que não se preocupe só com o desenvolvimento do raciocínio moral (cognição moral), mas também com o desenvolvimento da imaginação moral e a procura de condutas morais respeitadoras dos valores básicos e dos princípios éticos universais.

Além disso, uma vez que verificamos, também, que a maioria dos alunos demonstra interesse pela realização de atividades com estratégias diversificadas, procurou-se conceber uma

Comentário [S1]: Muito importante!!

atividade diferente do que até agora foi observado, recorrendo-se a recursos que não costumam ser utilizados diariamente.

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

As dificuldades que antevemos são relativas à gestão da turma durante a atividade, nomeadamente em conseguir que todos mantenham o respeito, estejam atentos e motivados, pois ainda consideramos que temos falta de experiência para fazer a gestão de determinadas situações. Todavia, pensamos que a atividade em si, pelas suas características, bem como a utilização de recursos e estratégias diversificadas **ajudarão** a motivar a turma. Quanto à gestão da turma, consideramos que, com o tempo, conseguiremos conhecer melhor cada aluno e, consequentemente, teremos maior agilidade na gestão da turma.

Comentário [S2]: ajudará

Além disso, surgem sempre alguns receios relativos a **questões** que possam surgir na ação, sendo que esperamos resolver as mesmas com uma preparação prévia da atividade e com a reflexão na ação.

Comentário [S3]: Que tipo de questões?

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

Nesta atividade, consideramos que será relevante que a observação se centre, principalmente, na gestão da turma (uma vez que é uma das dificuldades que antevimos), assim como se as estratégias foram as mais adequadas e se contribuíram para o bom desenvolvimento da ação. Isto porque, consideramos que tais critérios são fundamentais para um melhor desenvolvimento das práticas futuras, bem como para o aumento do desempenho dos alunos.

Referências Bibliográficas:

Marques, R. (1998). Valores Éticos e Cidadania na Escola. Porto: Editora Porto.

Foi um prazer ler este guião. É precisamente isto que se pretende com um guião de pré-observação: correção da linguagem escrita, coerência, capacidade de síntese, fundamentação da atividade a desenvolver tendo em conta as observações realizadas (e/ou quadros teóricos), identificação e reflexão sobre possíveis dificuldades. Parabéns!

Anexo 2 A³

Planificação / Planos diários

ANEXO 2 A^{3.1} – Planificação Semanal – 15 a 19 de outubro de 2012

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 15 A 19 DE OUTUBRO DE 2012						
INSTITUIÇÃO: Colégio Novo da Maia TURMA: 2º A		EQUIPA EDUCATIVA Professora(o): Cristina Caramelo Rocha Daniela Silva				
COMPETÊNCIAS/METAS CURRICULARES: - Ler pequenos textos informativos e descritivos; - Escrever textos, parafraseando, informando ou explicando; - Recontar e contar; - Efetuar medições utilizando uma marca como uma medida (litro); - Fazer estimativas; - Localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos;						
PLANO DE AÇÃO (O QUÊ? E COMO?)						
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	RECURSOS
M A N H Ã	PORTUGUÊS - Leitura e interpretação do texto A barafunda do corpo das páginas 40 e 41. - Realização de uma ficha de português e colagem da mesma no caderno diário.	MATEMÁTICA - Realização de exercícios no Cabecinha Pensadora, páginas 33, 34 e 40. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA - Visualização de um	PORTUGUÊS - Introdução ao tipo de texto receita através da apresentação e exploração de um exemplar presente no livro de Iniciação à Escrita, página 5. - Confeção de	MATEMÁTICA - Realização de exercícios no manual de Matemática, páginas 22, 23 e 31. PORTUGUÊS - Leitura e interpretação do texto O rapaz magro e a rapariga gorda,	PORTUGUÊS - Realização de uma ficha de português, página 16. MATEMÁTICA - Realização de uma ficha de trabalho de Matemática acerca dos conteúdos abordados:	- Caderno diário; - Caderno de Apoio; - Manuais de Português, Matemática e Estudo do Meio; - Ficha de Português; - Livro de fichas
AVALIAÇÃO (MODALIDADE E INSTRUMENTOS)						MODALIDADE: Avaliação Formativa INSTRUMENTOS: - Observações; - Cadernos diários; - Trabalhos diários; - Manuais e livros de fichas; - Participação oral e

Comentário [S1]: Os trabalhos criativos não estão incluídos no tópico *trabalhos diários*, bem como os trabalhos organizados, adequados, cientificamente corretos, etc? Ou é um tópico específico para alguma atividade? Devem ter em consideração este aspeto nas vossas planificações futuras.

	EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA -Aula de Expressão físico-motora. EXPRESSÕES ARTÍSTICAS - Aula de Expressões Artísticas.	PowerPoint sobre os sentimentos.	gelatina com maçã. - Realização de exercícios relativos à construção de uma receita presentes no livro Iniciação à Escrita, página 6. MATEMÁTICA - Os números pares e ímpares. Realização de exercícios no manual, páginas: 50-53.	página 44. - Realização e colagem de uma ficha de português no caderno diário.	números pares/ímpares, adição/subtração, centena e estimativas.	de Matemática, de Português e de Estudo do Meio; - Cola e tesoura; - Manual Cabecinha Pensadora; - Manual Casos de Leitura; - PowerPoint. - Gelatinas; - Água; - Taças; - Maças; -Livro Iniciação à	escrita; - Criativos. Trabalhos
ALMOÇO							
T A R D E	MATEMÁTICA - Realização de exercícios sobre diagramas, e pictogramas no manual de matemática, páginas 36 e 37 e no livro de fichas, página 21. ESTUDO DO MEIO - A saúde do seu corpo. Realização de exercícios no manual de Estudo do Meio,	PORTUGUÊS - Realização de exercícios do livro de fichas de português, página 14. - Realização de uma ficha de consolidação do manual Casos de Leitura, páginas 9 e 10. - Visualização de um teatro sobre a alimentação.	ESTUDO DO MEIO - Exploração da Higiene Oral através da página 37 do manual. - Realização de uma ficha para colar no caderno. - Realização de exercícios no livro de fichas de Estudo do Meio, página 14. EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA	HORA DA LEITURA E DA ESCRITA - Ilustração da história O pássaro da alma. ESTUDO DO MEIO - Abordagem de uma alimentação saudável através da exploração dos alimentos, nas páginas 38 e 39.	ÁREA DE PROJETO - Introdução ao estudo do corpo humano (tema emergente dos interesses da turma), através da apresentação/construção de um corpo humano e da realização de um acróstico sobre os sentidos. ESTUDO DO MEIO - A importância da água potável. Realização do livro de fichas, página 16.	Escrita; - Folhas de papel; - Papel de cenário; - Papel autocolante; - Imagens impressas.	

páginas 35 e 36. - Exploração das modificações do corpo.	Aula de Expressão físico-motora.	EXPRESSÃO MUSICAL/DRAMÁTICA - Aula de Expressão Musical/Dramática.		
OBSERVAÇÕES: Pedagogia Diferenciada: existe um aluno que está a trabalhar os mesmos conteúdos mas com um grau de complexidade menor.				
RESPONSÁVEL PELA DINAMIZAÇÃO DAS ATIVIDADES: - Todas as atividades serão dinamizadas pela orientadora cooperante (professora Cristina), com exceção da atividade realizada no âmbito do Português na 4ª feira e da atividade de Área de Projeto que se realizará na 6ª feira.				

Em relação à planificação semanal tenho, como sugestões, para as vossas planificações futuras:

- colocação dos nomes das histórias, contos, livros explorados, em itálico ou entre aspas;
- sempre que a atividade consista na realização de uma ficha do manual, devem especificar o(s) tópico(s) principal(ais), de modo a que se possa compreender os conteúdos que estão a ser abordados;
- apresentação dos conteúdos a abordar. No modelo de planificação do Colégio Novo da Maia, que me enviaram, na semana passada, estavam presentes os conteúdos e isso é importante para a realização de uma boa planificação semanal. Podem adaptar o modelo da ESSE ou utilizar o modelo do Colégio.

ANEXO 2 A^{3.2} – Plano Diário – 17 de outubro de 2012

INSTITUIÇÃO: Colégio Novo da Maia TURMA: 2º A PROFESSORA(O): Cristina Caramelo Rocha		DÍADE: Ana Carneiro e Ana Daniela Silva ESTAGIÁRIA(O) OBSERVADA(O): Ana Daniela Silva DATA DE OBSERVAÇÃO: 17/10/2012		ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
PLANO DIÁRIO					
ÁREAS CURRICULARES/DOMÍNIOS/CONTEÚDOS	TEMPO PREVISTO	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita; Expressão Oral. Conteúdos: - Instruções – Receitas.	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00 - 9h05 (5') 9h05 - 9h15 (10') 9h15 - 9h25 (10') 9h25 - 9h30 (5') 9h30 - 9h40 (10')	Atividade: Receita Estratégias: - Entrada das crianças na sala; - Escrita do plano de aula no caderno diário; - Leitura da receita “Bolo de Laranja”, do manual Iniciação à Escrita, da página 5, pelos alunos em voz alta; - Explicação da estrutura de um texto instrucional - Receita; - Realização dos exercícios sobre a análise do texto lido, e correção dos mesmos; - Explicação e realização da receita <i>Gelatina com</i>	- Caderno Diário; - Manual Iniciação à Escrita; - Quadro Interativo; - Gelatinas; - Maças - Água; - Taças; - Marcador.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Ler pequenos textos informativos e descritivos; - Escrever textos, parafraseando, informando ou explicando; - Recortar e contar; - Efetuar medições utilizando uma marca como uma medida (litro); - Fazer estimativas.	

Comentário [S3]: Nome da atividade pouco elucidativo

Comentário [S2]: Tenham em atenção o tempo previsto para estas tarefas. Pode demorar mais.

Comentário [S5]: Não ficou claro, na descrição da atividade, como vai abordar os conteúdos das estimativas e medições, de Matemática. Não fazem referência a esse aspeto.

	(30')	<i>Maçã, através da experimentação:</i>	Instrumentos de avaliação
	10h10 - 10h30 (20')	- Realização dos exercícios sobre o registo da receita; - Produção de um texto, em conjunto, sobre a receita.	- Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito da ficha do manual de Português.

Comentário [S4]: Retirava esta expressão porque realização já subentende experimentação.

A atividade proposta é interessante e adequada aos conteúdos.

Seria interessante que os alunos tentassem descobrir, por si mesmos, a estrutura de um texto instrucional (neste caso, a receita), pela análise de diferentes receitas, antes de lhe ser apresentada pela professora. Devem ter isso em consideração, em atividades futuras, para a diversificação de estratégias.

Chamo a atenção para a gestão do tempo, tendo em conta o número de tarefas apresentadas.

ANEXO 2 A^{3.3} – Plano Diário – 14 a 16 de novembro de 2012

INSTITUIÇÃO: Colégio Novo da Maia TURMA: 2º A PROFESSORA(O): Cristina Caramelo Rocha		DÍADE: Ana Carneiro e Ana Daniela Silva ESTAGIÁRIA(O) OBSERVADA(O): Ana Daniela Silva DATA DE OBSERVAÇÃO: 14/11/2012		ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
PLANO DIÁRIO					
CURRICULARES/DOMÍNIOS/CONTEÚDOS	TEMPO PREVISTO	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
<u>Área Curricular:</u> Estudo do Meio Domínio: Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos Conteúdos: - Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente. - Desenvolver o pensamento científico.	Início: 14h15 Fim: 15h45 Duração: 14h15 – 14h30 (15’) 14h30 – 14h40 (10’)	Atividade: <i>Diferentes ou iguais</i> Estratégias: - Explicação da atividade experimental e dos conceitos inerentes a esta; - Realização das previsões sobre as características dos materiais, no manual de Estudo do Meio; - Concretização da experiência “Será que os materiais têm propriedades diferentes?” através da experimentação e da manipulação dos materiais; - Registo da experiência no manual de Estudo do Meio e debate das conclusões da	- Manual de Estudo do Meio; - Sal; - Açúcar; - Vidro; - Madeira; - Areia; - Barro; - Cortiça; - Copo; - Água; - Isqueiro; - Tenaz; - Computador, projetor e internet.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Distinguir os materiais segundo as suas propriedades; - Demonstrar pensamento científico; - <u>Apropriar-se de novos vocábulos;</u> - <u>Respeitar regras da interação discursiva.</u>	Instrumentos de
<u>Área Curricular:</u> Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: - Regras e papéis da interação oral;	14h40 – 15h15 (35’)				

Comentário [S6]: Não é necessário especificar, com tanto pormenor o tempo. Faço-o em bloco, por atividade ou área curricular.

Comentário [S7]: a partir do

Comentário [S8]: páginas?

Comentário [S10]: Estas aprendizagens estão subentendidas em todas as atividades

- Vocabulário.	15h15 – 15h25 (10’)	experiência; - Visualização da sequência de aprendizagem - <i>Propriedades dos materiais e objetos</i> - presente na Escola Virtual e realização de um jogo interativo .		avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito; - Argumentação.
----------------	---------------------	--	--	---

Comentário [S9]: Presente também na escola virtual ou preparado pela Ana? Caso seja preparado pela Ana deve remeter para anexo e colocá-lo na lista dos recursos com o título e referência do número do anexo.

Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: - Regras e papéis da interação oral - Reconto; - Informação essencial e acessória – tema e assunto. Domínio: Escrita Conteúdos: - Textualização; - Revisão; - Tipos de erros. Domínio: Conhecimento Explícito da Língua Conteúdos:	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 11h00-11h10 (10') 11h10 – 11h25 (15') 11h25 – 11h45 (20')	Atividade: <i>Cartas Modernas</i> Estratégias: - Hora do Conto: Leitura do álbum para a infância <i>Tenho tantas saudades tuas</i> de Moritz Petz através da apresentação de um <i>PowerPoint</i>. - Reconto e interpretação da história contada, considerando os elementos textuais e paratextuais. - Introdução ao conteúdo do correio eletrónico, a partir da história ouvida e da visualização e explicação de um <i>powerpoint</i> sobre os meios de comunicação pessoal. - Explicação da estrutura de uma mensagem de correio eletrónico. - Exercício de escrita: cada aluno escreverá um	- Manual de Língua Portuguesa; - <i>Powerpoint</i> da história <i>Tenho tantas saudades tuas</i> (cf. Anexo A); - Computador, projetor e internet; - <i>Powerpoint</i> sobre os meios de comunicação pessoal (cf. Anexo B); - Cadernos diários; - Folhas de papel para a escrita do correio eletrónico (cf. Anexo C); - Caixa do correio eletrónico.	Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito dos exercícios.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Escrever uma curta mensagem; - Desenvolver o conhecimento da ortografia; - Respeitar regras da interação discursiva; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Fazer o reconto de histórias
---	---	---	--	---	--

Comentário [S13]: Atenção ao tempo previsto para estas atividades. São muito interessantes mas morosas.

(<i>Plano da representação gráfica e ortográfica</i>) - Letra maiúscula, minúscula; Acentos gráficos; Sinais de pontuação; Configuração gráfica; Correção ortográfica. Área Curricular: Estudo do Meio Domínio: Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços. Conteúdos: - Os meios de comunicação	11h45 – 12h05 (20’) 12h05 – 12h20 (15’) 12h20 – 12h30 (10’)	<u>correio</u> eletrônico para um dos amigos, e colocará na caixa do correio eletrónica. - Exercício Ortográfico: ditado de um excerto do álbum <i>Tenho tantas saudades tuas</i> de Moritz Petz. - Correção do exercício: cada aluno ao visualizar o texto original terá de sublinhar as palavras erradas no seu texto.		lidas/ouvidas; - Ouvir ler obras de literatura para a infância; - Reconhecer tipos de comunicação pessoal. Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito; - Correção ortográfica.
Área Curricular: Estudo do Meio Domínio: Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos Conteúdos: - Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente. Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão	Início: 14h45 Fim: 15h30 Duração: 14h45 – 14h50 (5’) 14h50 – 14h55 (5’)	Atividade: <i>Experimenta a flexibilidade</i> Estratégias: - Explicação da atividade experimental e do conceito intrínseco a esta; - Realização das previsões sobre as características dos materiais, no manual de Estudo do Meio; - Concretização da experiência “Será que os materiais são flexíveis?” através da	- Manual de Estudo do Meio; - Lápis; - Borracha; - Esponja; - Caderno; - Pedra.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Distinguir os materiais segundo as suas propriedades; - Demonstrar pensamento científico;

Oral Conteúdos: - Regras e papéis da interação oral; - Vocabulário.	14h55 – 15h10 (15’)	experimentação e da manipulação dos materiais; - Registo da experiência no manual de Estudo do Meio e debate das conclusões da atividade experimental; - Arrumação do material.		- Apropriar-se de novos vocábulos; - Respeitar regras da interação discursiva. Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito dos exercícios.
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: - Regras e papéis da interação oral; - Reconto; - Informação essencial e acessória – tema e assunto; - Vocabulário; - Descrição. Domínio: Escrita	Início: 15h30 Fim: 16h30 15h30 – 15h45 (15’) 15h45 – 16h00 (15’)	Atividade: <i>Amizade no Céu</i> Estratégias: Hora da Leitura e da Escrita: - Leitura do livro <i>A Girafa que comia Estrelas</i> de José Eduardo Agualusa, a partir da apresentação de um <i>PowerPoint</i>; - Reconto e interpretação da história contada, considerando os elementos textuais e paratextuais. - Atividade escrita: <i>O que é a Amizade?</i> Cada aluno escreverá no seu caderno uma frase	- <i>Powerpoint</i> da história <i>A Girafa que comia Estrelas</i> (cf. Anexo D); - Caderno diário; - Desenho da máscara da girafa e da galinha pintada; - Material de pintura seca; - Computador e projetor.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Ouvir ler obras de literatura para a infância; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Fazer o reconto de

Comentário [S15]: em que material de base?

Conteúdos: - Textualização; Domínio: Conhecimento Explícito da Língua Conteúdos: (<i>Plano da representação gráfica e ortográfica</i>) Letra maiúscula, minúscula; Acentos gráficos; Sinais de pontuação; Configuração gráfica; Correção ortográfica. Área Curricular: Expressão e Educação Plástica Domínio: Construções Conteúdos: - Ligar/colar elementos para uma construção. Domínio: Pintura Conteúdos: - Pintar livremente em suportes neutros. Área Curricular: Educação para a Cidadania Conteúdos: - Amizade	16h00 – 16h15 (15’)	16h15 – 16h30 (30’)	sobre a sua conceção de <i>amizade</i>, e posteriormente lerá a sua frase para a turma. - Construção de máscaras: cada aluno construirá uma <u>máscara</u> relativa a cada uma das personagens da história.	histórias lidas/ouvidas; - Respeitar regras da interação discursiva; - Elaborar e escrever frases simples a partir de um tema proposto pelo professor; - Desenvolver o conhecimento da ortografia. Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito; - Correção ortográfica.
--	---------------------	---------------------	--	---

INSTITUIÇÃO: Colégio Novo da Maia TURMA: 2º A PROFESSORA(O): Cristina Caramelo Rocha	DÍADE: Ana Carneiro e Ana Daniela Silva ESTAGIÁRIA(O) OBSERVADA(O): Ana Daniela Silva DATA DE OBSERVAÇÃO: 16/11/2012	ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PLANO DIÁRIO			
ÁREAS CURRICULARES/DOMÍNIOS/CONTEÚDOS	TEMPO PREVISTO	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: - Informação essencial e acessória – tema e assunto; - Regras e papéis da interação oral; - Reconto; - Vocabulário; - Relato: sequencialização das ações. Domínio: Leitura Conteúdos: - Leitura em voz alta.	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00 - 9h05 (5´) 9h05 - 9h20 (15´) 9h20 - 9h30 (10´) 9h30 – 10h40 (10´) 9h40 – 10h55 (10´) 10h55 – 10h15 (20´)	Atividade: <i>História de Socrop</i> Estratégias: - Entrada dos alunos na sala; - Escrita do plano de aula no caderno diário; - Visualização de um vídeo sobre a história <i>Os Três Porquinhos</i>; - Reconto e interpretação da história ouvida; - Organização sequencial das imagens da história e colagem das mesmas numa folha. - Escrita da história dos três porquinhos, a partir das imagens. - Leitura de alguns exemplares dos textos produzidos.	- Computador, projetor e internet. - Imagens da história; - Folha para a escrita da história.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Ouvir obras de literatura para a infância; - Fazer o reconto de histórias ouvidas; - Escrever pequenas narrativas; - Desenvolver o conhecimento da	

Comentário [S17]: Pode retilar tudo isto. Caso considere importante, para si esta subdivisão do tempo deixe ficar.

Domínio: Escrita Conteúdos: - Textualização; - Texto narrativo: título, introdução, desenvolvimento e conclusão; - Revisão. Domínio: Conhecimento Explícito da Língua Conteúdos: (<i>Plano da representação gráfica e ortográfica</i>) Letra maiúscula, minúscula; Acentos gráficos; Sinais de pontuação; Configuração gráfica; Correção ortográfica. Área Curricular: Matemática Domínio: Regularidades Conteúdos: - Sequências.	10h15 – 10h30 (15’)			ortografia; - Elaborar sequências de imagens segundo a história ouvida; - Respeitar regras da interação discursiva; - Ler em voz alta. Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito. - Correção ortográfica.
Área Curricular: Matemática Domínio: Números e operações Conteúdos: - Operações com números naturais	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 1h00-1h10 (10’)	Atividade: <i>AlfaMatic</i> Estratégias: - Apresentação do Concurso <i>AlfaMatic</i> e das	- Computador e projetor; - Powerpoint do Concurso <i>AlfaMatic</i> (cf. Anexo E);	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens

Comentário [S16]: Não me parece que esta área esteja, nesta parte do dia, a ser abordada de forma intencional

▪ Adição - Regularidades ▪ Sequências Domínio: Organização e tratamento de dados Conteúdos: - Representação e interpretação de dados ▪ Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos Domínio: Capacidades Transversais Conteúdos: - Resolução de problemas ▪ Compreensão do problema ▪ Conceção, aplicação e justificação de estratégias - Comunicação matemática ▪ Interpretação ▪ Representação ▪ Expressão Área Curricular: Educação para a Cidadania	11h10 – 12h15 (65’) 12h15 – 12h30 (15’)	suas regras. - Concurso AlfaMatic: cada grupo terá de resolver os exercícios do concurso que pertencem ao manual de Matemática, pp.54, 66, 67; após a resolução de cada exercício um dos elementos do grupo resolverá o mesmo no quadro interativo. - Autoavaliação: cada aluno avaliará, oralmente, os seus conhecimentos e atitudes perante o trabalho colaborativo.	- Manual de Matemática;	esperadas: - Resolver problemas que envolvam a sequência de números e a adição; - Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema; - Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas. - Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; - Ler, explorar e interpretar informação apresentada em gráfico respondendo a questões;
--	---	--	--------------------------------	--

Conteúdos: - Entreatajada; - Respeito; - Democracia.			- Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo; - Evidenciar e mobilizar princípios democráticos; Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito dos exercícios; - Autoavaliação.	
Área Curricular: Estudo do Meio Domínio: Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições Conteúdos: - Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade Domínio: Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos Conteúdos:	Início: 14h00 Fim: 14h45 Duração: 14h00 – 14h30 (30’) 14h30 – 14h45 (15’)	Atividade: <i>Pensa se sabes!</i> Estratégias: - Resolução dos exercícios presentes no livro de fichas de consolidação de Estudo do Meio, p.8. - Correção coletiva dos exercícios.	- Livro de Fichas de Consolidação de Estudo do Meio. - Computador e projetor.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Respeitar regras da interação discursiva. - Distinguir os materiais segundo as suas propriedades; - Conhecer as profissões

Comentário [S18]: Deve colocar o(s) tema (s) principais dos exercícios. Caso contrário, não se compreende as aprendizagens esperadas.

Comentário [S20]: Para que são estes recursos nesta atividade?

Comentário [S19]: Oral?

- Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente.					Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito dos exercícios.
Área Curricular: Estudo do Meio Domínio: À descoberta de si mesmo Conteúdos: Corpo e Saúde do corpo	Início: 14h45 Fim: 15h45 Duração: 14h45 – 14h50 (5')	Atividade: Entra e sai...o ar Estratégias: Área de Projeto: - Leitura de uma adivinha sobre os pulmões, por parte da professora estagiária presente num <i>powerpoint</i>. - Diálogo sobre as preconcepções dos alunos sobre o órgão- pulmão. - Visualização do vídeo “Era uma vez o corpo humano - A Respiração”. - Levantamento das ideias-chave do vídeo e realização de um texto coletivo sobre as aprendizagens, que será escrito no caderno diário. - Desenho dos pulmões numa folha com o molde do corpo humano - Colagem da imagem dos pulmões no corpo	- Caderno Diário; - Apresentação em <i>powerpoint</i> - (cf. Anexo F); - Imagem dos pulmões; - Computador e projetor.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Localizar, no corpo, os pulmões; - Reconhecer a importância dos pulmões e quais os cuidados a ter com este órgão; - Identificar a informação essencial; - Respeitar regras da interação discursiva. - Produzir um discurso oral com correção. - Elaborar um texto.	

Comentário [S21]: Aqui não especificou o número do bloco, como fez, anteriormente. Uniformize.

Comentário [S22]: Falta na listas dos recursos

Domínio: Escrita Conteúdos: - Textualização Área Curricular: Expressão e Educação Plástica Domínio: Bloco 2 — Descoberta e organização progressiva de superfícies desenh Conteúdos: Desenho - Ilustrar de forma pessoal	do boneco presente na sala de aula	Instrumentos de avaliação - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito dos exercícios.
--	------------------------------------	--

Ana, tem uma excelente planificação semanal. Parabéns! Está muito funcional, clara e sintética, sem perder a estruturação e sequencialidade. Aborda todas as áreas curriculares, recorrendo ao manual, mas também a materiais interativos. Muito bem!

Tenho pena de não ver os power-points que preparou. Caso seja possível, envie-mos em pdf ou pela plataforma que algumas colegas suas utilizam We transfer (Diana Ferreira e Catarina Martins). Deve apenas rever os pequenos pormenores relativos a:

- especificação do tempo (opcional);
- seleção dos conteúdos e aprendizagens esperadas. Selecione apenas as principais em cada atividade proposta.

Espero que sinta “o cansaço bom” de ser professora a tempo “quase integral” ☺ Atenção à gestão do tempo. Tente não “arrastar” atividades de um dia para o outro para não comprometer as atividades previstas para a semana seguinte.

Anexo 2 A⁴

Narrativa Colaborativa - 19 de outubro 2012

ANEXO 2 A⁴ – Narrativa Colaborativa - 19 de outubro 2012

Estagiária(o) observada(o) – Ana Daniela Silva

Estagiária(o) observador(a) – Ana Carneiro

Escola/Agrupamento – Colégio Novo da Maia

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado – Área de Projeto “O Corpo Humano e os Cinco Sentidos”

Data – 19 de outubro 2012

<i>Comentário do(a) observador(a)</i>	<i>Comentário do(a) observador(a)</i>	<i>Comentário da(o) professor(a) cooperante</i>
Nesta primeira narrativa colaborativa, escolhi comentar uma atividade que desenvolvi no âmbito da área curricular não disciplinar, Área de Projeto. Segundo o Ministério da Educação (2004), esta área tem como principal objetivo, o envolvimento dos alunos na conceção, realização e avaliação de projetos em torno de problemas ou temas de estudo e/ou intervenção, que partam dos interesses e das necessidades do grupo e que articulem os saberes de	A atividade mencionada foi previamente preparada e planificada pela diáde em consonância com os interesses dos alunos - que foram recolhidos através da observação - e sobretudo (nesta fase inicial), tal como a Daniela mencionou, através do diálogo reflexivo com a orientadora cooperante. Considerando os pressupostos enunciados pelo meu par pedagógico e a realidade da nossa turma, é claramente visível que o objetivo da Área de Projeto	Após um diálogo com os alunos, estes elencaram os temas que queriam ver abordados na Área de projeto. Com esta área pretende-se que os alunos vivenciem e experimentem situações de aprendizagem relevantes, que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, que os levem a compreender e a dar significado à sua realidade envolvente de modo a que possam

diferentes áreas curriculares. Esta foi a primeira atividade a ser desenvolvido no âmbito da Área de Projeto, e por isso antes de planificação da atividade a diáde refletiu e questionou a orientadora cooperante sobre os interesses dos alunos, de modo a obter mais informação sobre o tema que os alunos queriam desenvolver ao longo do projeto. Após este levantamento planificamos esta atividade, que deu início ao projeto que será desenvolvido semanalmente na área mencionada. Aquando da planificação tive a preocupação de alienar algumas das áreas curriculares contempladas na Organização Curricular e programa para o 1.º CEB, nesta atividade tornando possível “ (...) a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 17). Sendo o trabalho de projeto “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, [e que] envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas considerados de interesse	começou a ser cumprido desde esta primeira sessão, havendo a articulação entre os interesses dos alunos e as diversas áreas disciplinares (M.E., 2004), mantendo-se os mesmos motivados e focados no conteúdo. No que respeita ao desenvolvimento da atividade, penso que a Daniela foi capaz de encaminhar a mesma respondendo às questões e curiosidades de cada aluno, permitindo que todos participassem. Além disso, utilizou recursos apelativos e proporcionadores das aprendizagens. Entre estes recursos, saliento o uso da Escola Virtual, uma vez que, pelo que pude observar, toda a turma aprecia a visualização de vídeos, a exploração de Power Point e a realização de jogos que envolvam os meios audiovisuais. No âmbito do desenvolvimento desta atividade, com a exploração dos órgãos dos sentidos, achei, particularmente, interessante e importante a sensibilização para os cuidados que todos devemos ter com os mesmos de forma a crescermos saudáveis. Penso que de um modo geral a turma já tinha consciência de tais cuidados, todavia nunca é demais frisar estas questões e por ser algo que eles conhecem,	tornar as suas aprendizagens funcionais para poderem refletir e atuar sobre essa mesma realidade. A atividade realizada pela Daniela teve como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos e o seu nível de desenvolvimento, permitindo que os alunos integrassem os novos conhecimentos naqueles que já possuíam. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de relacionar os conteúdos e temas trabalhados na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, na qual tinha sido abordado o conteúdo “Os órgãos dos sentidos”. A aula foi planeada e pensada para que os alunos aprendessem a partir de atividades lúdicas e motivadoras que é o melhor suporte para uma aprendizagem significativa e para o seu desenvolvimento. Ao longo da aula a Daniela usou estratégias diversificadas, eficazes e apelativas para os alunos. Uma delas foi a utilização da
---	---	---

pelo grupo (...)” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140), este projeto centrara-se no interesse dos alunos em descobrir o que há dentro do nosso corpo, e desenvolver-se-á progressivamente, sendo a sua construção realizada através da concretização de diferentes fases de pesquisa, planificação, intervenção e divulgação. Num primeiro momento, os alunos foram questionados sobre o que queriam aprender e descobrir, de modo a confirmar com mais pormenor os interesses dos alunos, e assim pudemos averiguar que os alunos demonstraram interesse em conhecer alguns dos órgãos do corpo humano. Para iniciar a atividade, apresentei a silhueta de um boneco em papel de cenário, e questionei-os sobre o que faltava no boneco, indagando que são os órgãos que tinham aprendido nas aulas de Estudo do Meio. Após as respostas dos alunos, mostrei imagens reais dos diferentes órgãos dos sentidos e interroguei-os a que sentido pertencia cada órgão. Deste modo, passado este debate, e fazendo um paralelismo com os conteúdos abordados na área de Estudo do Meio, aprofundei e consolidei os	fá-los participar de forma mais autêntica, entusiasta e voluntária. Um outro momento da sessão consistiu na realização de acrósticos (envolvendo-se aqui as áreas de Português e de Estudo do Meio). Para esta tarefa a Daniela, de acordo com o que planificamos previamente, dividiu a turma em pequenos grupos de trabalho. Esta foi a primeira vez em que ambas intervínhamos ao nível da colaboração e da cooperação, sendo que auxiliei o meu par neste momento da aula devido à dinâmica que o mesmo adquiriu. Apesar de a Daniela ter explicado como deveriam concretizar o trabalho, surgem sempre dúvidas. Além disso, foi visível que a turma não compreende bem em que consiste a cooperação e o trabalho de grupo, o que é natural nesta faixa etária. Neste sentido, fomos grupo a grupo explicando o conceito e apelando para a realização do diálogo entre os membros do grupo para a formação/redação do acróstico. Desta forma, julgo que de modo geral houve uma boa gestão do grupo, pois a Daniela conseguiu ir dando resposta a todos os grupos de alunos. “O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das	silhueta do corpo humano, pois, a imagem atraiu logo as crianças cativando, assim, a sua atenção. Para além das imagens, utilizou a projeção de um vídeo da Escola Virtual que capturou de imediato as crianças para uma posterior participação ativa acerca do tema visualizado. Foi importante a criação de uma atividade capaz de proporcionar a comunicação e o debate de todos os saberes construídos, proporcionando, deste modo, à participação adequada e o aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas também competências que tomem a pessoa apta a enfrentar as mais diversas situações e a trabalhar em equipa. A Daniela criou um ambiente de trabalho colaborativo e cooperativo, e conseguiram, em conjunto (díade), dar as respostas ajustadas às necessidades, motivações, expectativas e interesses, sejam eles instrutivos ou outros,
--	--	--

conhecimentos dos sobre os órgãos dos sentidos. De modo a promover um conhecimento aprofundado e interligado com as suas preconcepções e aprendizagens, utilizei como estratégia uma animação da <i>Escola Virtual</i> e o questionamento sobre o que era apresentado no recurso. Este questionamento envolveu também questões ligadas aos cuidados que devemos ter com esses órgãos, e a abordagem à existência de pessoas que não tem esses órgãos e de como realizam as suas tarefas da rotina diária. Durante este momento de diálogo/discussão, pude constatar que a turma na sua globalidade é muito participativa e ativa, no entanto foi necessário estimular a participação de alguns alunos menos participativos, na tentativa de que todos dessem o seu contributo para a aprendizagem coletiva. Neste diálogo surgiu o interesse das crianças de saberem o que é a língua gestual e alguns dos seus gestos. Após esta exposição, dividi a turma em cinco grupos, e cada um construiu um acróstico sobre um dos sentidos. Ao longo desta fase da atividade foi necessário refletir na ação, e perceber que os alunos tiveram algumas dificuldades na construção deste tipo	crianças, introduz-lhes (...) experiências que elas poderiam de outra forma não (...) vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” - aspetos inerentes ao programa High/Scope (Hohmann e Weikart, 2004, p.375). No que respeita à gestão do tempo, considero que, de um modo geral, esta foi uma variável controlada pelo meu par. Contudo, a meu ver, caso eu não tivesse auxiliado e dado apoio aos grupos, talvez os trabalhos se tivessem prolongado e, nesse sentido, não daria tempo para terminarem, pois mesmo desta forma a sessão estendeu-se até ao limite – início da aula de Expressão Musical. O tempo é uma das variáveis mais difíceis de gerir, principalmente para o professor estagiário (Arends, 1995), contudo, refletindo na ação e agindo de forma cooperativa, aproveitando-se a metodologia de estágio em diáde, conseguiu-se, de certo modo, superar essas pequenas dificuldades. Assim, considero que, genericamente, a atividade foi muito interessante, articulou diferentes	no sentido de uma formação globalizante e integral dos alunos. A construção do acróstico permitiu detetar deficiências e melhorar o desempenho dos alunos e alunas na sua concretização, pois, este tinha apenas sido realizado uma vez numa aula de Português. No entanto, a diáde remediou a atividade utilizando novas estratégias. A Daniela teve presente ao longo da aula o reforço positivo e a motivação para que o trabalho se desenrolasse num clima positivo suscitando nos alunos a vontade de realizar as tarefas.
--	---	---

de texto, assim foi necessário a diáde auxiliar os alunos e ajudá-los a construir esta forma textual. Numa fase posterior, um dos elementos de cada grupo leu o seu acróstico. E para terminar, os alunos colaram no corpo do boneco os órgãos dos sentidos e a respetiva legenda. Em suma, considero que foi uma atividade positiva, uma vez que os alunos estiveram envolvidos e empenhados, participaram bastante recorrendo aos conhecimentos prévios e aumentaram o seu conhecimento sobre os órgãos dos sentidos.	conteúdos e capacidades, fomentou a curiosidade dos alunos e manteve-os motivados. Este ambiente criado teve o contributo dos recursos adequados e apelativos e de uma ponderação e preparação prévia das atividades, pois a planificação ajuda a organizar a ação (Diogo, s/d) e potencia melhores resultados (Arends, 1995).	
--	--	--

Referências bibliográficas

- ARENDS, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- DIOGO, Fernando. (no prelo) (s/d). *Desenvolvimento curricular – manual para a formação de professores da República de Angola*
- HOHMANN, Mary & WEIKART, David P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, E., MALPIQUE, M. e SANTOS, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto. I. Aprender por Projetos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica.

Anexo 2 A⁵

Grelha de avaliação da turma

ANEXO 2 A⁵ – Grelha de avaliação da turma (novembro)

Grelha de Avaliação de Português

Nomes	Compreensão e Expressão Oral					
	Utiliza linguagem adequada	Expressa-se oralmente de forma clara e audível	Escuta os outros	Discute ideias/opiniões	Participa voluntariamente	Participa quando solicitado(a)
Af.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A.M.	✓	→	–	–	×	✓
A.Q.	✓	×	×	×	✓	✓
Al.	×	×	×	×	→	✓
B.G.	✓	✓	→	×	✓	✓
B. S.	✓	✓	✓	×	✓	✓
B. C.	✓	✓	✓	×	→	✓
B. L.	✓	→	×	✓	✓	✓
Cr.	✓	×	–	–	×	✓
Dv.	✓	×	→	✓	✓	✓
Dg.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
G.	✓	→	×	×	→	→

Í.	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓
J. (a)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Jq.	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓
J.D.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.	✓	✓	×	—	×	×	↑
M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N.A.	✓	✓	✓	×	×	×	✓
O.	✓	✓	×	—	×	×	×
P.	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓
Pt.	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓
R.	✓	✓	✓	↑	×	✓	✓
T.	✓	↑	✓	✓	✓	×	✓

Nomes	Leitura				
	Lê de forma audível	Lê corretamente em voz alta	Lê fluentemente	Lê em silêncio	Lê soletrando
Af.	✓	✓	✓	×	
A.M.	–	✓	×	×	
A.Q.	✓	✓	×	×	☐
Al.	→	✓	×	×	☐
B.G.	✓	✓	✓	×	
B.S.	✓	✓	✓	×	
B.C.	→	✓	↑	×	
B.L.	✓	✓	✓	×	
Cr.	×	↑	×	×	
Dv.	→	↑	↑	×	
Dg.	✓	↑	×	×	☐
G.	→	↑	×	×	☐
Í.	✓	✓	↑	×	

J. (a)	✓	✓	✓	✓	×	×	
J.	✓	✓	✓	↑	×	×	
Jq.	✓	✓	✓	✓	×	×	
J.D.	✓	✓	✓	✓	×	×	
L.	×	↑	×	×	×	×	
M.	✓	✓	✓	✓	×	×	
N.A.	↑	↑	×	×	×	×	□
O.	×	—	×	×	×	×	—
P.	✓	↑	↑	↑	×	×	
Pt.	✓	✓	✓	✓	×	×	
R.	✓	✓	✓	↑	×	×	
T.	↑	↑	↑	↑	×	×	

B. C.	✓	→	✓	×	Só utiliza o ponto final.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	Troca do u pelo o , c pelo ss , e por i e no final das palavras am por ão .	×	×
B. L.	✓	✓	✓	×	Só utiliza o ponto final.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Troca do o pelo u e s por ç .	✓	✓
Cr.	✓	→	✓	×	Só utiliza o ponto final.	Só no início do texto.	✓	✓	✓	✓	✓	×	Troca do o pelo u , c pelo ss e no final das palavras am por ão	✓	✓
Dv.	×	×	×	✓	Só utiliza o ponto final.	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	Troca do o pelo u	×	×
Dg.	✓	→	✓	×	Só utiliza o ponto final.	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
G.	✓	×	✓	×	Só utiliza o ponto final.	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	Troca do o pelo u , s por c , c por q , g por j , v por b e no final das palavras am por ão	×	×

I.	✓	→	✓	Só no início do texto.	×	Só utiliza o ponto final.	×	✓	✓	✓	✓	Troca do o pelo u e ss por s . ×	✓
J. (a)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Troca do o pelo u , ch por x , ss por ç , c por q , s por z e ss por ç ✓	✓
J.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	Troca do ch por x ✓	✓
Jq.	✓	×	✓	✓	×	Só utiliza o ponto final.	×	✓	✓	✓	✓	Troca do o pelo u ✓	✓
J.D..	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Troca do o pelo u ✓	✓
L.	✓	→	✓	✓	×	Só utiliza o ponto final.	×	✓	✓	✓	×	Troca do o pelo u ×	×
M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Troca do o pelo u , c por s e no final das palavras am por ão ×	×
N.A.	×	×	→	✓	×	Só utiliza o ponto final.	×	→	✓	✓	→	→	→
O.	✓	✓	✓	×	×	Só utiliza o	×	✓	✓	✓	×	Troca do o	✓

							ponto final.												pelo u , z por ss e x por ch			
P.		✓	→	×		×	Só utiliza o ponto final.	×	✓		✓		✓						Troca do o pelo u , c por q e no final das palavras am por ão	×		✓
Pt.		✓	✓	✓		×	Só utiliza o ponto final.		✓		✓		✓						✓			✓
R.		×	→	✓		×	Só utiliza o ponto final.		→		→		→						✓			×
T.		✓	→	✓		×	Só utiliza o ponto final.		✓		✓		✓						Troca do o pelo u , c por ss .	✓		✓

Nomes	Conhecimento Explícito da Língua					
	Nomes próprios, comuns e coletivos	Família de palavras	Singular/plural	Feminino/masculino	Sinónimos/antónimos	Especificidades da leitura e da escrita: m/n; ce; ci; que; qui; qua; quo.
Af.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A.Q.	✓	✓	✓	✓	✓	→
Al.	✓	✓	✓	✓	✓	→
B.G.	✓	✓	✓	✓	✓	→
B.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B.C.	✓	✓	✓	✓	✓	→
B.L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cr.	✓	→	✓	✓	✓	→
Dv.	✓	✓	✓	✓	✓	→
Dg.	✓	→	✓	✓	✓	✓
G.	X	X	✓	→	X	X

Í.	✓	→	✓	✓	✓	✓
J. (a)	✓	✓		✓	✓	✓
J.	✓	✓		✓	✓	✓
Jq.	✓	✓		✓	✓	✓
J.D.	✓	✓		✓	✓	✓
L.	✓	→		✓	X	↑
M.	✓	✓		✓	✓	↑
N.A.	✓	→		✓	✓	↑
O.	✓	-		✓	✓	↑
P.	✓	X		✓	✓	↑
Pt.	✓	✓		✓	✓	✓
R.	✓	→		✓	X	↑
T.	✓	✓		✓	✓	✓

Grelha de Avaliação de Matemática

Números e operações									
Nomes	Números naturais						Regularidades	Números racionais não negativos	
	Realiza contagens progressivas e regressivas	Efetua estimativas	Realiza composição e decomposição de números	Reconhece e dá exemplos de números pares e ímpares.	Lê e representa números	Compreende o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal.			
A.	✓	✓	✓	✓	→	✓	✓	✓	
A.M.	✓	✓	✓	✓	→	→	✓	✓	
A.Q.	✓	✓	✓	✓	→	→	✓	→	
Al.	×	✓	→	✓	→	→	→	→	
B.G.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
B. S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
B. C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
B.L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Cr.	✓	✓	✓	✓	→	→	✓	✓	
Dv.	✓	✓	✓	✓	→	→	✓	→	
Dg.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
G.	×	✓	→	→	→	→	✓	→	

Í.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
J. (a)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
J.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
Jq.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
J.D.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
M.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N.A.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	↑	✓	✓	✓
O.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
P.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
Pt.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	✓	✓	✓	✓
R.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	↑	✓	✓	✓
T.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	↑	↑	✓	✓	✓

Nomes	Números e operações			Organização e tratamento de dados	Capacidades transversais		
	Operações com números naturais			Representação e interpretação de dados	Compreende e resolve situações problemáticas	Concebe e aplica estratégias	Explica e comunica o raciocínio
	Adiciona utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito.	Subtrai utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito.	Multiplica e resolve problemas que envolvam a tabuada dos 2				
A.	✓	✓	✓	✓	✓	→	–
A.M.	✓	✓	✓	✓	✓	→	–
A.Q.	✓	→	→	✓	→	→	–
Al.	→	×	→	✓	→	×	–
B.G.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B. S.	✓	→	✓	✓	✓	✓	–
B. C.	✓	→	✓	✓	✓	→	–
B.L.	✓	→	✓	✓	✓	✓	✓
Cr.	→	→	✓	✓	✓	→	–
Dv.	→	→	→	✓	→	→	–
Dg.	✓	✓	→	✓	✓	✓	–
G.	→	×	→	✓	→	×	–
Í.	✓	✓	✓	✓	→	→	–

Grelha de Avaliação de Estudo do Meio

Nomes	Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo			Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições			Bloco 5 - À descoberta dos Materiais e Objetos	
	Localiza, no corpo, os órgãos dos sentidos e nomeia os cinco sentidos	Reconhece os setores da roda dos alimentos e identifica alguns alimentos de cada sector	Identifica algumas normas de higiene ao nível da alimentação, do vestuário, dos espaços de uso coletivo	Conhece e aplica algumas regras de convivência social	Conhece e aplica formas de harmonização de conflitos	Reconhece as atividades e funções de alguns membros da comunidade	Distingue os materiais segundo as suas propriedades	Demonstra pensamento científico
Af.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
A.Q.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	→	→
Al.	✓	→	→	→	✓	✓	→	–
B.G.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B. S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B. C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	→	–
B. L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cr.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	–
Dv.	✓	✓	✓	✓	→	✓	×	–
Dg.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
G.	✓	✓	✓	✓	✓	→	×	–
Í.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–

J. (a)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
Jq.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J.D.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N.A.	✓	✓	→	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	–
O.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	→	✓	–
P.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pt.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	→	–
T.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Legenda:

✓ - Conseguiu

× - Não conseguiu

→ - Em aquisição/desenvolvimento

– - Não observado

Anexo 2 tipo B

Anexos em suporte digital referentes ao relatório em Ensino do 1º CEB