

NM

Orientação

Agradecimentos

À Professora Doutora Susana Sá, a Supervisora Institucional, pela sua permanente disponibilidade, apoio, preocupação e partilha de saberes que se revelaram fundamentais durante todo o processo da Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao Professor Bruno Jesus, orientador cooperante, pelo acolhimento, pelo apoio, disponibilidade, partilha de saberes, constante preocupação e colaboração em todos os momentos desta etapa formativa.

Às crianças e alunos, por todos os sorrisos, todas as aprendizagens que a cada dia me proporcionaram, por terem abrilhantado de forma genuína e memorável esta etapa da minha vida

À Sofia Carvalho, pelo alicerce de apoio que representou durante todo este processo de formação, pelo companheirismo, por de forma incansável me ter feito acreditar nas minhas capacidades, pela paciência, por me ouvir, pelas palavras de apoio, pela partilha de aprendizagens, numa caminhada em busca de um sonho em comum.

À Marta Alves e Maria João Melo, colegas de estágio na mesma instituição, pelo apoio, partilha de momentos e aprendizagens construtivas ao longo deste processo.

Aos meus pais e irmã pela compreensão dos momentos em que estive ausente, pelo apoio e, pelo incentivo na minha caminhada em luta de um objetivo.

A toda a minha família e amigos que, nas mais diversas formas me encorajaram, animaram e me fizeram acreditar a cada dia nas minhas capacidades.

A todos os elementos da equipa Sports Direct de Braga, pelo apoio, incentivo e compreensão demonstrada na minha conciliação do trabalho com o período de estágio e estudos.

A vocês todos, muito obrigada!

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolveu-se o presente relatório de carácter formativo, no qual foi analisada sob uma holística crítica e reflexiva, a Prática Pedagógica Supervisionada da mestranda, nos dois níveis educativos aos quais se propõe a uma profissionalidade futura – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo que o estágio em Educação Pré-Escolar decorreu com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade e o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma do 3.º ano de escolaridade, no Colégio Novo da Maia.

Neste documento foi desenvolvida uma descrição, análise e reflexão das competências profissionais e pessoais que a estudante desenvolveu ao longo das suas intervenções decorrentes num processo de formação profissional. Para isto, foi exposta a ação educativa da estudante, sustentada em quadros teórico e conceptuais já desenvolvidos; nos normativos legais; e características dos contextos educativos, ambiente educativo e respetivas crianças/alunos.

Neste sentido, a mestranda fundamentou as suas *práxis* desenvolvidas em dois contextos de estágio diferentes, na metodologia de investigação-ação, numa constante postura crítica, reflexiva, investigativa e indagatória, nas diferentes fases que caracterizam esta metodologia. Ao longo da realização dos dois estágios procurou-se uma construção e reconstrução contínua de aprendizagens potenciadoras de um crescimento profissional enquanto docente generalista e de práticas geradoras de aprendizagens mais significativas por parte das crianças e alunos dos diferentes contextos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Formação Profissional; Investigação-ação.

Abstract

For master degree in Preschool Education and teaching of the first cycle of basic education, it was developed this report of formative character, in which was analyzed under a critical holistic and reflective, the Supervised Pedagogical Practice of the graduate student, in the two educational levels to which proposes to a future profession – pre-school education and teaching of the first Cycle of basic education. Being that the stage in pre-school Education was held with a group of children aged between four and five years of age and the stage in 1st Cycle of basic education with a class of the 3rd year of schooling at the *Novo Colégio da Maia*.

In this document was developed a description, analysis and reflection of professional and personal skills that the student has developed along its interventions arising in the process of teacher training. For this, was exposed the educational action of the student, argued on theoretical and conceptual frameworks already developed; according to legal normative; and characteristics of educational contexts, educational environment and respective children/students.

In this sense, the master substantiate their developed *praxis* in two contexts of different stage within the methodology of action-research, a constant critical, reflexive and investigative, at the various stages that characterized this methodology. Alongside the achievement of the two stages was a construction and reconstruction of continuous learning which will enhance professional growth while generalist faculty and generating practices that are learned by children and students of different contexts.

Key-words: Pre-school teaching; Teaching the 1st Cycle of Basic Education; Professional Training; Action-Research.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS	II
LISTA DE ABREVIATURAS	IV
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e conceptual	5
1.1. O 1º ciclo do ensino básico e o papel do professor	5
1.2. Professor enquanto profissional reflexivo	12
2. Caracterização do contexto da prática profissional supervisionada	29
2.1. Contexto Educativo	29
2.2. Ambiente Educativo	32
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	37
3.1. Observação	38
3.2. Planificação	44
3.3. Ação	57
3.4. Reflexão	69
3.5. Avaliação	73
Metarreflexão	77
Bibliografia	85
ANEXOS	91
ANEXOS 2 TIPO A	92

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1- Relatório de Qualificação Profissional da Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-escolar.

ANEXO 2 do TIPO A (impressos)

ANEXO 2-A-I- Exemplar da Planificação de uma Atividade do dia 17 de outubro (p.93)

ANEXO 2-A-II- Exemplar de uma Planificação Diária do dia 1 de novembro (p.95).

ANEXO 2-A-III- Exemplos de duas Planificações Semanais das semanas de: 27 a 29 de novembro, e 8 a 10 de janeiro (p.99).

ANEXO 2-A-IV- Exemplar dos Guiões de Pré-observação de aulas Supervisionadas do dia 9 de janeiro (p.148).

ANEXO 2-A-V- Exemplar das Narrativas Individuais do mês de novembro (p.153).

ANEXO 2-A-VI- Exemplar de uma Narrativa Colaborativa do dia 27 de dezembro (p.162).

ANEXO 2-A-VII- Grelha de Observação do Ambiente Educativo (p.168).

ANEXO 2-A-VIII- Exemplar de uma Grelha de Verificação da Participação Oral do dia 13 de novembro (p.179).

ANEXO 2-A-IX- Exemplar de uma Grelha de Verificação da leitura, relativa ao mês de novembro (p.180).

ANEXO 2-A-X- Exemplar de uma Grelha de Verificação da Participação em Trabalho de Grupo do dia 28 de novembro (p.181).

ANEXO 2-A-XI- Dois Exemplos de uma Grelha de Observação Individual do mês de novembro e janeiro (p.182).

ANEXO 2-A-XII- Exemplar de uma Grelha de Avaliação de Aprendizagens na Área Disciplinar de Português do dia 9 de janeiro (p.183).

ANEXO 2-A-XIII- Nota de Campo do dia 8 de janeiro (p.185).

ANEXO 2 do TIPO B (em suporte digital)

ANEXO 2-B-I- Horário da Turma do 3.ºA.

ANEXO 2-B-II- Grelha de Observações.

ANEXO 2-B-III- Planificações.

ANEXO 2 B-IV- Planificações Corrigidas.

ANEXO 2-B-V- Grelhas de Verificação.

ANEXO 2-B-VI- Grelhas de Observação Individual.

ANEXO 2 B-VII- Grelha de Avaliação de Aprendizagens.

ANEXO 2-B-VIII- Guiões de Pré-Observação.

ANEXO 2-B-IX- Narrativas Individuais.

ANEXO 2-B-X- Narrativa Colaborativa.

ANEXO 2-B-XI- Registos Fotográficos do Contexto Educativo e ações desenvolvidas.

ANEXO 2-B-XII- Tabelas de Atividades desenvolvidas pela díade de estagiárias.

LISTA DE ABREVIATURAS

UC- Unidade Curricular

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

CNM- Colégio Novo da Maia

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

PT- Plano de Turma

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

PE – Projeto Educativo

ME- Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito de um processo de formação com fim à obtenção da qualificação profissional, proporcionada num Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), que integra no seu plano de estudos a Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) no 1.º CEB, da qual resulta o presente documento. Pretende-se neste documento apresentar e refletir as competências desenvolvidas pela discente, ao longo do seu processo de formação para uma profissionalidade na área da Educação.

A PPS englobava um conjunto de objetivos, que se previam promotores de um desenvolvimento de competências da formanda ao nível das suas práticas em contextos educativos, nomeadamente no que concerne: à mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares mediados por um trabalho em equipa; problematização de teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para uma intervenção consciente, sustentada em estratégias de observação-ação; e reflexão sistemática acerca dos contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos mediante uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora de práticas e processos de reflexão sobre, na e para a ação (Flores, 2013).

Para que se entenda este documento como resultado de um processo de formação em duas vertentes da educação, encontra-se na sua contracapa o relatório referente ao estágio em Educação Pré-Escolar (c.f. ANEXO 1).

Deste modo, este relatório engloba o trabalho desenvolvido pela mestranda nas duas valências às quais o mestrado em que integra se propõe – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Salienta-se que durante este processo nos dois

níveis de Educação, a estudante adotou uma postura investigativa, crítica, reflexiva, e indagadora numa espiral de processos mediados pela metodologia de investigação-ação, possibilitando desta forma, uma transformação e melhoria das sua *práxis* nos contextos educativos em que integrou.

A frequência da UC de PPS proporcionou distintos momentos de aprendizagem, tais como: aulas teóricas/práticas, orientação tutorial, seminários, palestras e estágio. Sendo que, este último momento, segundo o preconizado pelo Decreto-Lei n.º43/2007, é um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas”. É com base no exposto, que este documento dá especial enfoque ao processo desenvolvido pela mestranda durante os seus estágios, para o qual as aprendizagens construídas nos restantes momentos da UC foram fulcrais.

Os dois estágios decorreram numa instituição de ensino privado- Colégio Novo da Maia, em cooperação com o par pedagógico, sendo consumadas um total de 420 horas de presença em contexto educativo, 210 no estágio em contexto da Educação Pré-Escolar e outras 210 horas em contexto do 1.º CEB, fazendo-se cada estágio por três dias por semana, com um horário correspondente aos Educador/Professor Cooperantes, de cinco horas diárias. O primeiro estágio foi desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade, iniciado no dia 20 de fevereiro de 2013 e terminado no dia 14 de junho do mesmo ano. Já o segundo estágio foi desenvolvido com uma turma do 3.º ano de escolaridade, iniciado no dia 3 de outubro de 2013 e dado como finalizado no dia 22 de janeiro de 2014.

No que concerne à estrutura do presente relatório, esta é idêntica à do relatório de estágio em Educação Pré-Escolar, estando dividido em três capítulos e consequentes subcapítulos e, uma metarreflexão.

No primeiro capítulo é desenvolvida uma abordagem ao enquadramento teórico e conceptual, pelo qual a mestranda se regeu para sustentar a sua prática pedagógica, assim como, todo o processo de formação desenvolvido em contexto educativo. Desta forma, este capítulo engloba, conceções teóricas e

legais que fundamentam os capítulos seguintes, apoiadas nos normativos legais, autores e obras de referência na área da Educação.

No segundo capítulo é apresentada a caracterização da instituição que acolheu o estágio da mestranda, assim como, da equipa educativa e da turma na qual a formanda se integrou.

O terceiro e último capítulo, contempla a parte mais descritiva deste relatório, uma vez que é no decorrer do mesmo que são analisadas de forma crítica e reflexiva as atividades que a formanda desenvolveu e de que forma as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, assim como, para o desenvolvimento das crianças, a partir de evidências constatadas no quotidiano educativo e sustentadas nos quadros teóricos fundamentados no capítulo um.

No seguimento dos capítulos enunciados, com base na análise dos objetivos propostos pela UC de PPS e os perfis geral e específico do Educador de Infância e Professor do 1.ºCEB, apresenta-se uma metarreflexão, que consiste numa reflexão geral e final da experiência desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB, e em que medida esta experiência fomentou competências para o desenvolvimento profissional e pessoal da discente. Para esta parte do relatório, são comparados os diferentes processos de estágio e em que medida cada um deles contribuiu para o desenvolvimento da mestranda nas diferentes competências desenvolvidas.

No final do documento, encontram-se em anexo, diversos documentos referenciados ao longo do texto, tais como: registos fotográficos das atividades, planificações, notas de campo, narrativas individuais e colaborativa, guiões de pré- observação e grelhas de observação, permitindo deste modo uma melhor perceção por parte do leitor acerca do que é exposto no texto. Estes anexos estão organizados por dois tipos: tipo A e tipo B. Os anexos do tipo A são disponibilizados em formato de papel e englobam entre um a dois exemplares, ao passo que os anexos do tipo B são disponibilizados em formato digital e englobam recursos de apoio aos momentos de pré, durante e pós intervenções educativas, assim como, os registos fotográficos.

Desta forma, pretende-se com este relatório, explanar toda a Prática Pedagógica Supervisionada e processos de aprendizagem e evolução consequentes do processo de formação da mestranda, durante as experiências vivências nas duas valências educativas ao qual o mestrado em que integra propõe uma profissionalidade.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Neste primeiro capítulo pretende-se fazer uma abordagem aos quadros teóricos e conceptuais pelos quais a formanda orientou a sua prática pedagógica durante a permanência em contexto educativo do 1.º CEB. Neste sentido, este enquadramento teórico conceptual será iniciado com uma descrição fundamentada sobre a organização e principais objetivos do 1.º CEB no atual Sistema de Educação Português, bem como, o perfil do professor preconizado pelos documentos reguladores. De seguida, procede-se a uma abordagem ao currículo e à integração curricular e o papel que o professor tem como gestor destes processos. Explanados estes tópicos, evidencia-se a metodologia de investigação-ação e o ciclo dos processos subjacentes: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, pelos quais a discente regeu toda a sua prática, posteriormente descrita no terceiro capítulo.

1.1. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O PAPEL DO PROFESSOR

A Lei de Bases do Sistema Educativo, homologada em Diário da República a 14 de outubro no ano 1986 e, atualizada pela segunda vez a 30 de agosto de 2005, descreve o Ensino Básico como sendo de caráter universal, obrigatório e gratuito, organizado em quatro ciclos de ensino e faseado em doze anos distintos e sequenciais: o 1.º CEB que integra os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória; o 2.º ciclo que engloba o quinto e sexto ano de escolaridade; o 3.º ciclo que abrange o sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade; e o ensino secundário que abrange os três últimos anos de escolaridade obrigatória. Estes quatro ciclos de ensino devem ser desenvolvidos sempre de forma articulada e complementar, permitindo que

cada ciclo de ensino dê uma continuidade de forma mais aprofundada ao ciclo anterior. No Ensino Básico, pretende-se, entre outros objetivos, um desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças; a abordagem e aquisição de domínios diversificados das várias áreas do saber; e fomentar valores e atitudes que permitam a formação de cidadãos independentes e conscientes do seu papel numa sociedade democrática (Lei.º49/2005, Cap. II, Secção II, Subsecção I, Artigo 7.º).

Caracterizado o sistema educativo português, importa reconhecer como este mesmo sistema está padronizado no ciclo de educação em que a mestranda regeu a sua PPS nesta fase da formação enquanto futura docente, sabendo que o 1.º CEB é definido como,

“uma etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, 2004, p.11).

Para isto, está definido um currículo que apesar de ser assumido como um plano de orientações predefinidas “será sempre um plano aberto, dependente das condições e dos contextos de acção onde será implantado, assim como, dos saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo, valorizando-se, igualmente, as experiências e os processos de aprendizagem” (Tomaz, 2007, p.52), num possível enquadramento dos processos inerentes à metodologia de investigação-ação, numa holística crítica e reflexiva do ambiente educativo.

Compete deste modo, ao professor do 1.ºCEB, desenvolver “o respectivo currículo, 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” (Decreto-Lei n.º241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 1).

O professor do 1.º CEB “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo II, Ponto 2, Alínea a.). Neste sentido, o professor tem um papel fundamental enquanto responsável pelo ensino, apoiado em investigações e reflexões de forma cooperativa, com o intuito de promover aprendizagens, competências e atitudes nos diversos domínios emanados pelos programas das diferentes áreas de aprendizagem.

Importa ainda referir as quatro dimensões emanadas pelo ministério de educação que definem o perfil geral do docente, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; desenvolvimento da participação na escola e a relação com a comunidade; e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, Art.º 4.º, Anexos II, III, IV e V).

Uma vez já desenvolvidos os tópicos referentes à organização do 1.ºCEB e o perfil objetivado pelos documentos reguladores para o professor, neste nível de ensino, considera-se importante nesta fase do relatório, fazer uma abordagem ao currículo já mencionado, e outros documentos orientadores que estão na base da gestão da ação docente, assim como, o papel do professor enquanto gestor do currículo, de forma flexível e articulada.

Leite (2002, p.29) entende o currículo como “o conjunto de processos de selecção (...) como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar”, neste sentido pode-se considerar desde já, que o currículo deverá estar enquadrado com o contexto educativo para o qual é destinado. Na mesma linha de pensamento, Stenhouse (1987, p.39) considera que o currículo é “uma tentativa de comunicar os princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo” que na opinião de D`Hainaut (citado por Pacheco, 2001, p.37), engloba para além dos programas para as diversas áreas curriculares, “ uma definição da educação pretendida”.

O currículo pode assim ser entendido como um “instrumento que possibilita a clarificação partilhada de intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola (...) sendo simultaneamente um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através de processos de reflexão, investigação e colaboração” (Alonso, 2000, p.33).

Enquadrando o currículo nos normativos legais, “ entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação de desempenho dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, Cap. I, Art.º 2.º, Ponto 1). Perante a definição emanada pelo Ministério da Educação entende-se que todos os conteúdos e objetivos delineados pelo currículo deverão ser promovidos de forma articulada. Apesar de o professor ter que orientar a sua ação educativa por este currículo, com fim a promover práticas de ensino-aprendizagem significativas, deverá ter sempre em atenção o contexto educativo em que desenvolve as suas práticas, assim como, o grupo de alunos a quem se destinam. Sendo nesta adaptação que o docente deve desenvolver uma gestão flexível do currículo.

O Projeto Educativo (PE) é um documento essencial para a construção do processo educativo, elaborado com o intuito de facultar linhas orientadoras para a ação educativa de todos os intervenientes. Para que exista um PE de escola, e deste surja uma atitude flexível da parte docente, é adjudicada autonomia às instituições de ensino, permitindo, deste modo, que as mesmas promovam “ decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular” (Decreto-Lei n.º 137/2012, Anexo, Secção II, Cap. II, Art.º 8.º, Ponto 1) adequadas aos seus alunos. Mediante esta autonomia concebida às instituições de ensino, importa que os professores adotem uma postura consciente e reflexiva de forma a conseguirem “traçar rumos a seguir, para que possam definir as suas rotas curriculares” (Almeida, 2003, citado em Leite & Lopes, 2007, p.144), isto é, os projetos curriculares que emergem do projeto educativo da instituição em que estão integrados.

No que concerne à matriz curricular, que vigora no 1.º CEB, esta é composta por seis áreas, com a seguinte distribuição de carga horária semanal: mínimo

de 7,0 horas de Português; mínimo de 7,0 horas de Matemática, mínimo de 3,0 horas de Estudo do Meio; mínimo de 3,0 horas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras; mínimo de 1,5 horas de Apoio ao Estudo; e mínimo de 1,0 hora de Oferta Complementar, sendo no total uma carga semanal compreendida entre as 22,5 e 25 horas de atividade letiva (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, Anexo I). Assim, a oferta educativa do 1.º CEB, contempla componentes curriculares e áreas de oferta complementar.

No ano de 2013, procedeu-se a alguns ajustamentos ao Decreto-Lei n.º139/2012 de 15 de julho já supracitado, com o intuito de incorporar no currículo parâmetros que visão um maior desenvolvimento das capacidades dos alunos. Neste sentido, passa a integrar no currículo uma Oferta Complementar “que deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras” (Decreto-Lei n.º 91/2013, Art.12.º, Ponto 3), além disso, surge o Apoio ao estudo, sendo este preconizado para uma “frequência obrigatória tendo como objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e Matemática (*Idem*, Art.13.º, Ponto 1).

Tendo com base o exposto, importa tal como refere Alonso (1994, citado por Carvalho, 2010, p.75), que o professor mediante o contexto educativo e turma em que integre, aborde o currículo e todas as orientações políticas e educativas, “numa perspectiva de investigação e experimentação, transformando-se em construto[r] do currículo e não apenas utilizado[r]”.

Perante a autonomia concebida às instituições, o docente pode ainda fazer uma integração do mesmo, uma vez que tal como defende Leite & Lopes (2007, p.142), “o 1.º CEB caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas e possuir uma organização escolar que propicia a “integração curricular”, e a interdisciplinaridade entre áreas curriculares que configuram o respectivo plano curricular”. Na mesma linha de pensamento, salienta-se que o facto de, neste nível de ensino, existir um professor titular responsável por uma monodocência possibilita “uma gestão integrada em que a autonomia do

docente apenas encontra limite nas barreiras por ele próprio criadas”, contribuindo deste modo para a contextualização, flexibilidade e articulação curricular (Monge & Almeida, 2002, pp.178-179, citado por Leite & Lopes).

No entanto, apesar de a organização escolar deste nível de ensino, pela ordem de ideias já aqui explanadas, permitir uma flexibilidade por parte do professor, que lhe possibilite desenvolver a sua ação com base num processo de integração curricular, poderão existir contextos educativos em que os procedimentos e rotinas instituídas podem dificultar a postura que subjaz ao exercício da integração curricular (Leite & Lopes, 2007).

Nesta perspetiva, e mediante as possibilidades permitidas por cada contexto, cabe ao professor fazer um esforço no sentido de desenvolver as suas práticas educativas baseadas num processo de integração curricular, crendo ser o mais construtivo num processo de ensino-aprendizagem.

Na conceção de Leite (2011, p. 88),

as aprendizagens são favorecidas “quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (...) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário.”.

Por outras palavras, a autora defende que todos os conteúdos, de uma qualquer disciplina, abordados a partir de uma realidade próxima do aluno permitem uma interpretação dos mesmos com base em conhecimentos que já possuem, possibilitando assim, aprendizagens mais significativas para este. Conceção esta, que vai ao encontro do processo do construtivismo que será, abordado ainda no presente documento. A mesma autora defende que uma ação docente que privilegie “processos de construção do conhecimento que envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas de saber” resultam em aprendizagens que permitem uma “leitura e interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação” (Leite, 2011, p.89).

Dentro do processo de integração curricular, vários autores conceptualizam diferentes tipos de articulação curricular, nomeadamente Alonso (1996, p.22) que faz uma distinção da mesma em articulação vertical, articulação horizontal e articulação lateral. A articulação vertical é entendida pela autora como uma articulação que permite um continuum de aprendizagens articuladas entre anos e ciclos de ensino diferentes; a “articulação horizontal”, um processo em que a estrutura curricular deve permitir uma interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, proporcionados pelas diferentes atividades curriculares, “numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência”, ou seja, aquilo que se entende por interdisciplinaridade; e a articulação lateral é defendida como um processo em que são valorizadas as experiências e aprendizagens prévias dos alunos de forma a serem “aplicadas e transferidas para novas aprendizagens”.

Analisadas as três distinções que Alonso (1996) faz dentro da articulação curricular, é nas duas últimas que a mestranda foca o seu estudo e abordagem, no sentido de uma integração curricular nas práticas educativas, uma vez que a mestranda tentou promover este tipo de articulação durante a sua ação educativa, tal como será explanado no terceiro capítulo. No entanto, considera-se que aquilo que a autora preconiza como articulação vertical, é fundamental para uma articulação adequada entre diferentes anos de escolaridade e ciclos de ensino, permitindo que o aluno desenvolva aprendizagens “tanto mais significativas quanto maior o número de relações com sentido que (...) for capaz de estabelecer entre (...) os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado” (Minas, 2001, p. 58). Contudo, este tipo de articulação não foi consumado, uma vez que a mestranda integrou numa turma do 3.º ano de escolaridade, sem ter tido qualquer contacto anterior com estes alunos e processos de aprendizagem antecedentes.

Posto isto, pode-se considerar que a integração curricular assume várias formas, no entanto, em todas elas deve existir fundamentalmente a preocupação de uma reflexão por parte do professor numa postura indagadora e investigativa, no sentido de desenvolver práticas educativas que vão ao

encontro do currículo estabelecido, mas de forma articulada e consequentemente significativa para os alunos. Assim, importa evidenciar a postura do profissional de educação enquanto investigador, num paradigma concepções crítico-reflexivas na espiral de uma metodologia de investigação-ação.

1.2. PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL REFLEXIVO

Analisado já o ciclo de ensino em que a mestranda desenvolveu a sua PPS, assim como, a gestão do currículo e importância da sua articulação e integração curricular nas práticas educativas, segue-se agora uma abordagem à metodologia de investigação-ação que acompanhou todo o processo de estágio da mestranda. Neste sentido, será feita uma abordagem geral do professor enquanto ator investigador e reflexivo num ciclo de investigação-ação, seguindo a análise de todas as fases que esse mesmo ciclo engloba numa perspectiva construtivista.

Segundo o que é preconizado pelo Decreto-Lei n.º240/2001, o professor deve assumir as suas práticas educativas “apoiado na investigação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo II, Ponto 2, Alínea 2). Assumindo isto, a investigação durante as práticas educativas, revela-se fundamental para o professor, no sentido de potenciar a transformação e desenvolvimento do mesmo, sendo na opinião de Sacristán (1983, citado em Esteves 2002), a investigação-ação a metodologia de investigação, que conduz o professor no sentido de obter melhores resultados. Nesta linha de pensamento, os resultados obtidos no desenvolvimento desta metodologia serão em prol do seu autoconhecimento, enquanto ator num processo de ensino-aprendizagem, mediando a sua conduta num determinado contexto, para um determinado grupo de alunos.

Nesta metodologia, o docente perante uma necessidade constante da prática reflexiva, encontrará motivações para continuar a aprender e para

investigar, tal como, conseguirá de uma forma mais adequada reagir mediante problemáticas (Alarcão, 2011, p. 11). Esta reflexão possibilita ainda no processo de investigação, que o indivíduo se afaste de ações regidas por impulso ou mesmo rotineiras (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

Tendo por base o que já aqui foi referenciado, revela-se primordial para o professor assumir uma postura reflexiva, sendo possível, numa espiral de ciclos de investigação-ação refletir, de forma a desenvolver práticas sustentadas em teorias por ele formadas: antes, durante e após a ação educativa. Assim, podemos considerar que a “investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área (...) cuja prática se deseja aperfeiçoar” (McKernan, 1998, p.20, citado por Esteves, 2008, p.20). Este processo, na perspectiva de Coutinho, et al. (2009, p. 357) reúne “metodologias capazes de proporcionar uma acção profícua e consequente”, uma vez que tem por base uma postura reflexiva, e práticas que muitas vezes resultam como ponto de partida para novas conjeturas. Seguindo a mesma linha de pensamento, podemos entender a investigação-ação como um processo que emerge de um ciclo, no qual a reflexão é fulcral.

Na perspectiva de Arends (1995), o processo de investigação-ação permite ao docente uma orientação das suas práticas educativas, focando o seu objetivo numa melhoria do ensino-aprendizagem. Deste modo, este processo terá de consistir num trabalho contínuo para o professor, sendo que a fase inicial do mesmo será enquanto observador dos diferentes paradigmas do quotidiano educativo, evoluindo para uma investigação e consequente projeção de uma ação que lhe permita a resolução da situação alvo da sua observação.

A investigação-ação pode ser entendida como um processo faseado em momentos distintos, no entanto, sendo este entendido como um ciclo de momentos em espiral, as diferentes fases estabelecem uma relação dialógica entre si, estando obrigatoriamente dependentes umas das outras. Segundo Kemmis(1988) e defendido por Coutinho (2008), as fases que envolvem este processo podem ser distinguidas como: o desenvolvimento de um plano de ação com base num informação crítica observada que se pretenda alterar,

perspetivando uma melhoria; definição de um consenso para executar o plano investigado e perspetivado; observação dos efeitos da ação revestidos da necessária contextualização; reflexão sobre os resultados observados, originando um novo ponto de partida para uma novo plano de ação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclos em espiral.

Seguindo as conceções explanadas, não se pode encarar o processo de investigação-ação como um único ciclo, uma vez que cada reflexão dá origem a novas observações e conseqüente investigação no sentido de encontrar soluções para um plano a implementar na sua ação educativa, emergindo daí novas reflexões. Toda esta metodologia é construída com vista ao desenvolvimento de mudanças nas práticas, perspetivando uma melhoria de resultados (Coutinho, et al., 2009). Desta forma, a mestranda justificará as diferentes fases subjacentes a este ciclo: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, no sentido de articular estas mesmas fundamentações com as reflexões desenvolvidas no terceiro capítulo deste relatório, no qual visa a análise dos processos envolventes da sua ação.

Sendo nas instituições de ensino que o docente e aluno passam grande parte do seu tempo, importa que seja criado um ambiente acolhedor, estável e potenciador de novas aprendizagens para ambos, baseado nas realidades constatadas. É mediante uma observação global, sistemática e contínua do ambiente educativo, que o profissional de educação consegue analisar de que forma pode intervir, com que intencionalidade e metodologias adequadas. Neste sentido, todos os momentos do dia-a-dia na escola devem ser alvo de uma observação por parte dos seus intervenientes educativos. Isto porque, como defende Máximo-Esteves (2002, p. 87), “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”. Seguindo numa conceção da metodologia de investigação-ação, é exigido um trabalho contínuo por parte do profissional de educação, numa investigação intencional e sistemática, baseada na observação do quotidiano educativo, no sentido de promover práticas educativas com intencionalidades mediadas nas evidências constatadas.

Numa atitude de investigador reflexivo, o professor deve reconhecer a observação como uma fase primordial da sua ação educativa, uma vez que desta resultam evidências que permitem sustentar a planificação de futuras intervenções em contexto educativo. Este processo, na conceção de Trindade (2007), consiste, num levantamento de informação, que possibilita ao observador aprender sobre o seu próprio comportamento e o dos outros. Contextualizada num ambiente de sala de aula, a observação permite então, desenvolver conhecimentos acerca das práticas do professor, assim como, do desenvolvimento de aprendizagens e atitudes comportamentais dos alunos.

Seguindo a conceção de Estrela (1994), a observação possibilita aos professores fazerem uma problematização, numa postura indagadora e interpretativa das situações do quotidiano educativo, para posteriormente agirem mediante intervenções que poderão ainda ser avaliadas. Assim, este processo permite ao docente “aprender coisas sobre o formando que não poderia aprender de outro modo”. (Trindade, 2007, p. 39).

A observação deve ser desenvolvida, numa fase inicial, mediante “objetivos gerais e específicos” previamente definidos, assim como, o “campo de observação” em que a mesma vai decorrer, permitindo que o docente foque a sua concentração nas questões que pretende analisar. Deste modo, devem ser definidas adequadamente as estratégias que se pretendem colocar em prática, as “formas e meios de observação”, selecionando “critérios e unidades de registo dos dados” (Estrela, 1994, p. 29). Deste modo, antes de partir para a observação, o professor deve definir qual a intencionalidade da mesma, o que pretende observar, com que intuito, de que forma a vai promover e quais os recursos e estratégias a implantar.

O resultado das observações desenvolvidas permite ao docente, entre outras potencialidades, verificar as necessidades emergentes a nível individual e coletivo numa turma, no quotidiano educativo. A partir destas observações o docente deverá, numa postura indagadora e reflexiva, fazer a sua interpretação, de forma a reunir um conjunto de objetivos que pretende ver desenvolvidos em futuras intervenções educativas, desenvolvendo

posteriormente uma planificação que promova esses mesmos objetivos. Desta forma, pode-se encarar a observação como uma base do planeamento da ação educativa e posterior avaliação, revelando-se um alicerce na intencionalidade de todo processo educativo.

Tendo por base o referente de que a observação consiste num momento fulcral que antecede a planificação da ação educativa, importa conceptualizar esta fase no ciclo de investigação-ação e em que medida esta determina a ação docente. Parafraseando Diogo (2010), o processo que envolve a planificação permite ao profissional de educação fazer uma previsão dos momentos da sua intervenção, com o intuito de ver algum objetivo em específico desenvolvido. Rivilla e Mata (2002 citados por Diogo 2010, p.64) defendem dentro da mesma conceção, que a planificação deve ser elaborada tendo como base as seguintes características: “coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade”. Ou seja, quando o professor planifica tem que ter por base um conjunto de ideologias, que permitam a implementação dessa planificação num determinado contexto educativo, para um determinado grupo de alunos, assumindo desta forma uma postura que Roldão (2009, p.58) define como “estratégica”.

Importa deste modo, desenvolver planificações sustentadas numa coerência onde exista um ponto de ligação entre os diferentes momentos; de forma contextualizada á realidade do ambiente educativo e momento; com utilidade para a o desenvolvimento concreto de determinadas competências; tendo como referência um trabalho cooperativo entre aluno-professor e aluno-aluno; de forma flexível, ajustando sempre que se evidencie necessário os momentos planificados; e com recurso a uma diversidade de estratégias, metodologias e materiais.

O processo de planificação deve contemplar diferentes momentos, iniciando pela fase de onde emerge, isto é, da avaliação das necessidades existentes previamente observadas. Depois desta avaliação, o professor deve refletir de forma a estabelecer prioridades para sua ação; selecionar objetivos; selecionar e organizar os conteúdos em que quer ver desenvolvidas aprendizagens; definir

as estratégias mais adequadas; e já numa última fase elaborar um plano de avaliação (Diogo, 2010).

A planificação pode ser entendida “como o instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar A. d., 1998, p. 5), no entanto na conceção de Clark e Peterson citados por (Zabalza, 2000), existem duas formas diferentes de planificação. Uma é referida como “conceção cognitiva” segundo a qual, a planificação é uma atividade mental e interna do professor” que permite ao professor perspetivar o futuro, definindo um roteiro com os meios e fins a atingir, e uma referência que guie as suas ações (Zabalza, 2000, p.48). A outra forma de encarar a planificação segundo os autores, baseia-se “numa conceção mas externa referida aos passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a mesma (*Ibidem*).

Para este processo importa para além das conclusões resultantes da observação, e da integração curricular já abordada anteriormente, salientar-se a importância de o professor atentar às características gerais e individuais de turma de alunos, de forma a desenvolver posteriormente práticas construtivas para os mesmos. Neste sentido, e numa conceção construtivista, deve-se revogar por completo a ideia de que os alunos têm as mentes equiparadas com “lousas em branco”, nas quais ainda não existe qualquer tipo de aprendizagens desenvolvidas, vivenciadas e experienciadas (Minas, 2001, p. 54).

Nesta linha de pensamento, quando o professor planifica deve ter em consideração que o aluno aprende também fora do contexto escolar, numa partilha sociológica entre pares. Portanto, numa perspetiva construtivista é a partir destes mesmos conhecimentos que o aluno pode construir outras aprendizagens de forma mais significativa, ou seja, pretende-se que o aluno não parte de uma “aproximação vazia”, mas sim de experiências, interesses e conhecimentos previamente desenvolvidos. Quando isto acontece, considera-se que se está a promover aprendizagens significativas, “ a construir um significado próprio e pessoal para um objecto de conhecimento que existe” (Coll, 2001, p.19).

Numa conceção construtivista inerente aos processos de ensino-aprendizagem, é essencial que a escola possibilite aos seus alunos conhecimentos culturais, considerados por Coll (*idem*, p.18) “fundamentais para o desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo” uma vez que a educação deve ser encarada na globalidade, “incluindo capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras” .

Continuando numa abordagem às aprendizagens do aluno, sob o ponto de vista do construtivismo, salienta-se o facto de todos os desenvolvimentos evidenciados num processo de ensino e aprendizagem deverem ter em consideração uma progressiva capacidade de o aluno se revelar “competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos e na prática de determinantes atitudes” (*Idem*,p.22). Portanto, o docente, ao longo da sua ação educativa, deve promover práticas que permitam ao aluno desenvolver esta capacidade, competências e autonomia, no sentido de, numa forma global e transdisciplinar, o aluno conseguir resolver tarefas, aplicar conceitos e agir em conformidade com uma construção de conhecimento que é ele mesmo que a realiza. Na ótica de Macedo (1994, p. 19), “ só a acção espontânea do sujeito, ou apenas nele desencadeada, tem sentido na perspectiva construtivista”.

Assim, a intervenção do professor em todo este processo situa-se na “zona de desenvolvimento proximal” do aluno Vygotsky (1988), uma vez que as aprendizagens são impulsionadas pelas crianças mas, numa relação de partilha e cooperação com o professor e os seus pares. Pelo que se conclui que, o professor é um mediador no que concerne aos significados pessoais dos alunos e os significados culturalmente estabelecidos na sociedade.

A interdisciplinaridade possibilita práticas educativas com a existência de uma articulação fluente entre várias disciplinas do currículo, de forma a promover aulas articuladas entre si, não ocorrendo de forma “estanque” e independentes de todas as outras aulas de áreas do saber. Roldão (1999, citado por Lopes, 2006, p.74) refere que para que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a constrói, devem ser encontrados “ pontos de

contacto, de união entre as diferentes disciplinas”. Na mesma linha de pensamento, Pacheco (1996, citado por Pacheco, 2000, p.31) defende que a “interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas”.

Para que os alunos compreendam a existência da articulação entre diferentes disciplinas, assim como os objetivos pretendidos com esta interdisciplinaridade é fulcral que o professor revogue das suas práticas educativas, uma oferta de “saber fragmentado e descontextualizado” (Libâneo, n.d., p.15). Assim, a interdisciplinaridade revela-se como “indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para uma sociedade do conhecimento” (Roldão, 1999, p.45).

Para o desenvolvimento de uma planificação, o docente tem que ter em consideração ainda o currículo e matriz curricular já explorados neste capítulo, de forma a orientar as suas práticas mediante os programas estipulados pelo Ministério de Educação para cada disciplina. Roldão (2000, citado por Roldão 2003, p.28) afirma que “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um programa, isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida. Parafrazeando Viana (1996, citado em Viana 2007, p.19) a gestão flexível do currículo, por parte dos profissionais de ensino, desvalorizou a ideia concebida anteriormente de que o currículo definia programas, que por sua vez determinavam os conteúdos a ensinar e em que “o manual se assume, em vez de um mediador de conhecimento, como o conhecimento em si”. Situação que resultava numa instrumentalização da ação pedagógica, onde o conhecimento profissional do docente e a sua ação eram substituídos, “remetendo-o para um papel de manual falante” (*Ibidem*). Desta forma, pretende-se que os programas e manuais de cada disciplina sejam apenas mediadores da ação docente.

Para além dos programas emanados pelo Ministério da Educação, o professor deve contemplar as metas curriculares que “identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de

escolaridade (...) realçando o que dos programas deve ser objecto primordial de ensino” constituindo deste modo, um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização de ensino (Despacho n.º 15971/2012).

Definidas as intencionalidades educativas a que se propõe, numa planificação, estão reunidas as condições para o profissional de ensino avançar para a ação. Segundo Máximo-Esteves (2008, p.82), a ação engloba todos os atos de pesquisa no contexto, em busca dos modelos ou discrepâncias que emergem das práticas do docente, mediante as observações desenvolvidas, “do tipo de conteúdos de aprendizagem selecionados, das estratégias didáticas utilizadas”.

Sendo o quotidiano educativo um ambiente propício a constantes imprevistos, o professor deve encarar a planificação como um guia para a sua ação, no sentido de não ter que ser seguida à risca quando não existem condições para que tal aconteça.

O professor, numa postura reflexiva durante a sua ação, tem que refletir enquanto observador dos seus alunos se está a conseguir “chegar a todos”, ou seja, se todos os alunos estão a conseguir acompanhar o desenvolvimento de aprendizagens pretendido. Quando isto não acontece, é importante que o professor analise uma estratégia no momento para contornar esta situação, mesmo que isto implique uma adaptação daquilo que tinha planificado anteriormente para a aula. A gestão do tempo é fulcral para o desenvolvimento daquilo que o professor planifica, no entanto, esta mesma gestão deve considerar as necessidades que os alunos evidenciam durante uma aula, nos seus ritmos de trabalho e aprendizagem diferenciadas.

É frequente que durante uma aula, ao abordar um determinado conteúdo, surjam interesses por parte dos alunos relativos a alguma temática que se desvirtue daquilo que é pretendido abordar no momento. Mediante uma situação destas, o professor não deve ignorar a curiosidade dos alunos, tentando sempre que possível responder às questões que surjam e até mesmo, articular de alguma forma com aquilo que pretende abordar. Assim, tem-se mais um exemplo de que uma planificação não pode ser encarada como

estanque e inalterável, mas sim, como flexível às curiosidades e interesses dos alunos, como defende Diogo (2010). Quando não existirem condições para esta exploração dos interesses dos alunos, o professor pode sempre promover um momento de pesquisa fora da aula e posteriormente uma apresentação dos dados recolhidos, permitindo ainda que a família colabore neste processo.

Os recursos educativos construídos pelo docente, ou já estruturados, revelam-se numa mais-valia enquanto apoio da ação educativa, uma vez que mediante os mesmos é possível chegar aos alunos de uma forma, que apenas com uma abordagem tradicional e transmissiva de conhecimentos não é possível. Dentro destes recursos, pode-se destacar ainda os objetos “reais” levados para dentro da sala de aula, que permitem aos alunos um contacto verdadeiro com o mesmo, ao invés de um contacto meramente ilustrativo numa imagem de um manual ou uma projeção no quadro.

Numa sociedade em que cada vez mais as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes, de várias formas e em diferentes situações, é crucial que estas também sejam incluídas nas escolas e ação educativa. Sendo promovida a sua utilização de forma utilitária, autónoma e consciente por parte do aluno. Pois, tal como preconiza Amante (2007, p.57) “ as TIC na escola devem ser entendidas como um instrumento cultural ao serviço de experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes”. Desta forma, o professor pode recorrer aos recursos tecnológicos para desenvolver práticas mais dinâmicas e interativas com os seus alunos.

O professor interage com crianças com características diferenciadas, com ritmos de trabalho, ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento cognitivo díspares entre si. Deste modo, o docente deve prever e atuar na sala de aula com base numa diferenciação pedagógica, sempre que esta se revele necessária. O Decreto-Lei n.º240/2001 preconiza a importância de se desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, no sentido de conduzir à construção de conhecimento e realização de cada aluno. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2007), os docentes devem respeitar a heterogeneidade existente numa turma, assim como a diversidade dos seus alunos, através de

uma diferenciação pedagógica que permite responder ao princípio do direito de todos a um processo de aprendizagem.

Por conseguinte, e com tudo o que já foi explanado em relação ao processo de planificação, afirma-se que a planificação num paradigma de investigação-ação, não deve ser encarada como uma única ação, pois esta é o resultado de um processo contínuo e sistemático de reflexão antes e após ação (Schön, 1992).

Durante todas as fases inerentes ao ciclo de investigação-ação que têm vindo a ser abordadas, é fundamental que o profissional de ensino, num quotidiano educativo em constantes mudanças e consequentemente novas exigências e desafios, assuma a reflexão como um ponto de partida para novas soluções. Assim, reconhece-se a importância de uma reflexão na ação e reflexão sobre a ação, defendidas por Schön (n.a., citado por Zeichner, 1993). Nesta linha de pensamento, os profissionais de ensino analisam as suas práticas antes da ação, durante e depois da mesma acontecer.

A reflexão prévia à ação envolve todas as fases e aspetos a considerar pelo professor na realização da planificação. Por reflexão na ação, entende-se a identificação e superação de problemas imprevistos que surgem no decorrer da ação (Reis, 2011), ou seja, a reflexão que o profissional de educação tem que fazer no próprio momento, mediante alguma situação imprevista na sua planificação. Para Sá-Chaves (2002), é importante que o docente num momento posterior à sua ação, de uma forma já mais distanciada, reflita sobre a mesma, de forma a conseguir perceber em que medida foi correto ou não nas decisões que tomou.

No decorrer do processo formativo, na PPS, mobilizam-se várias estratégias que possibilitam a existência dos momentos de reflexão supracitados, nomeadamente: reflexões em tríade; guiões de pré-observação; narrativas individuais e uma narrativa colaborativa; aulas práticas e seminários de PPS; e reunião intercalar e final de avaliação.

As reflexões pós-ação com a díade de estágio, professor cooperante e supervisor institucional, revelam a importância do trabalho colaborativo num

processo de formação inicial de professores. Uma reflexão conjunta permite sempre uma partilha de ideias e opiniões sobre diferentes pontos de vista, por exemplo: sob o ponto de vista do indivíduo enquanto observador das práticas educativas e sob o ponto de vista do indivíduo enquanto ator das mesmas. Neste sentido, Sá-Chaves (2002, p.167) afirma que este tipo de reflexão possibilita

“uma prática acompanhada, interactiva, reflexiva e colaborativa que tem como objectivo contrinuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”.

Numa perspetiva do trabalho colaborativo enquanto integrador da prática supervisionada, podemos entendê-lo como uma chave para o sucesso durante a formação do professor, uma vez que, este permite uma partilha de saberes diferenciados que contribuem para a construção e reconstrução de aprendizagens para o docente, no sentido desenvolver uma melhoria gradual da sua ação educativa. Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2001, p.219) fundamenta este processo de colaboração entre diferentes intervenientes do percurso de formação do professor, como sendo emergente de um trabalho que envolve a observação mútua dos mesmos uma pesquisa reflexiva “de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento”.

Dentro do processo de trabalho colaborativo realizado no estágio, integram-se as reuniões intercalar e final de avaliação com o professor cooperante e supervisor institucional, as reuniões posteriores às aulas supervisionadas, as aulas práticas e seminários de PPS, as narrativas e os guiões de pré-observação.

As narrativas, tal como foi mencionado anteriormente, constituem também momentos de reflexão, quer num carácter colaborativo, quer num carácter individual. Estas funcionam como um instrumento fulcral de reflexão, uma vez que permitem ao profissional de ensino, organizar os seus pensamentos de forma estruturada, coerente e articulada com os diferentes momentos da sua

prática pedagógica. Esta reflexão pode então, ser desenvolvida de forma individual ou em colaboração com outros atores do processo, resultando numa “reciprocidade transformativa da parceria” onde as diferentes experiências originam o desenvolvimento de “contrastes profissionais” permitindo “avançar e desocultar processos educativos” (Agostinho, et al. 2009, p.39), sendo assim desenvolvido o trabalho colaborativo que se fundamentou. O objetivo fulcral das narrativas, quer desenvolvidas individualmente, quer em cooperação, é sempre com o intuito de promover melhorias nos processos educativos, resultando desta forma num consequente desenvolvimento do ator desses processos enquanto profissional.

Segundo Josso (2004, p.153) “as narrativas não têm em si poder transformador”, o que acarreta transformações são as metodologias de trabalho sobre a própria narrativa como um instrumento de reflexão, mediante as tomadas de consciência que o seu autor desenvolve num possível espírito de partilha com as pessoas envolvidas no processo.

Os guiões de pré-observação, como o próprio nome indica, constituem um documento que prevê uma observação, ou seja, num contexto de PPS, prevê uma observação realizada pelo supervisor institucional, de uma aula ou atividade promovida pelo professor em processo de formação. Este guião deve orientar o supervisor para o que vai acontecer nessa aula, as emergências de que a mesma partiu, as dificuldades previstas e como se pretende intervir de forma a colmatar essas mesmas dificuldades. No fundo, é um instrumento orientador da supervisão, que permite uma reflexão por parte do supervisionado acerca da sua prática e posteriormente uma reflexão conjunta depois de desenvolvida a aula ou atividade supervisionada.

Deste modo, o espírito de colaboração deve ser consciencializado pelo candidato a professor, como crucial na sua construção profissional, permanecendo consigo ao longo da futura carreira enquanto profissional de ensino inserido numa equipa de docentes.

Em modo de conclusão da abordagem ao papel do professor enquanto investigador reflexivo, considera-se que uma tomada de consciência do

mesmo, acerca da importância de mediar a sua ação educativa numa espiral de reflexões nos processos de observação, planificação e ação é fulcral no seu desenvolvimento profissional, numa busca contínua de práticas educativas mais significativas para os alunos. Assim, este deve ter um papel ativo enquanto investigador reflexivo, não só numa fase inicial de formação, mas sempre ao longo de toda a sua prática educativa. Uma vez que, o profissional de ensino tem que estar em permanente formação de forma a reajustar os seus quadros teórico-conceituais às novas realidades de uma sociedade em contantes transformações.

Depois de uma ação educativa envolvida num ciclo de investigação-ação, importa que o profissional de ensino avalie essa mesma ação e os resultados consequentes da mesma, através da verificação de aprendizagens construídas pelos alunos.

Na conceção de Pais & Monteiro (2002, p.51) “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa os professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”. Mediante esta afirmação, pode-se entender a avaliação como um processo que permite ao professor e alunos verificarem os objetivos alcançados, de forma a compreender se as aprendizagens construídas foram ao encontro daquilo que se preconizou. O resultado desta avaliação é significativo para o aluno e professor, na medida em que permite a ambos, interpretarem os resultados obtidos de forma a identificarem em que aspetos terão que focar a sua atenção para uma melhoria futura. Portanto, pode-se partir do princípio que o processo de avaliação deve ser praticada de forma integrada, contínua e sempre com o propósito de mediar o ensino e aprendizagens construídas (*Idem*). Esta conceção vai ao encontro daquilo que é preconizado pelo Decreto-Lei n.º139/2002 (Cap.III, Secção I, Art.º 23-º, Ponto 1) que refere que “ a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”.

Evidencia-se como fundamental que o professor quando desenvolve um plano de avaliação tenha em atenção se o mesmo promove formas e modos diferenciados, que permitam uma reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e os resultados obtidos, assim como o empenhamento que os mesmos demonstraram ao longo da sua concretização (Peralta, 2002).

A avaliação pode ser distinguida em: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, modalidades preconizadas pelo Decreto-Lei 139 de 2012, Art.º n.º 24.º, Ponto 1. Assim, desde logo, entende-se a avaliação como um processo contínuo, que procede em diferentes momentos e de diferentes formas.

Uma avaliação diagnóstica, como o próprio nome sugere, possibilita ao professor fazer um diagnóstico do nível de desenvolvimento em que uma turma se encontra, numa determinada altura. Esta avaliação diagnóstica é desenvolvida geralmente no início de cada ano letivo, no entanto, deve ser promovida sempre que o docente considerar oportuno. Tendo como principal objetivo reajustar as estratégias de diferenciação pedagógica de forma a conseguir que todos os alunos acompanhem as aprendizagens pretendidas.

A avaliação formativa na conceção de Perrenoud (1998, citado por Perrenoud, 1993, p.164) permite ao professor “tomar consciência dos mecanismos de regulação existentes, de os dominar melhor, de os amplificar e de os individualizar”. Por outras palavras, este processo de avaliação consiste num processo em que o docente reflete sobre os mecanismos a utilizar no sentido de fazer um levantamento das necessidades existentes e aprendizagens desenvolvidas. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 139/2012, Cap. III, Secção I, Art.º n.º 24.º, Ponto 3) refere que o profissional de ensino deve recorrer a instrumentos diferenciados no sentido de recolher informações adequadas “à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorre”.

As informações recolhidas através destes instrumentos diferenciados, permitem ao docente analisar e interpretar as circunstâncias educativas no geral e de forma individualizada, compreendendo de que forma pode atuar no

futuro no sentido de prover a sua melhoria. Assim, pode-se considerar que a avaliação formativa consiste num processo de interpretação das necessidades educativas existentes, assim como, das competências e aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Possibilitando, desta forma, uma tomada de consciência para futuras planificações, onde se atentarà a estas interpretações feitas mediante a avaliação formativa. Portanto, a avaliação formativa é um processo fulcral para o momento de planificação no sentido de promover o sucesso equilibrado de todos os alunos, auxiliando o professor numa construção consciente e refletida da eficácia da sua prática educativa (Arends, 1995).

Falando agora do tipo de avaliação sumativa, o Decreto de lei (n.º139/2012 Cap.III, Secção I, Art.º24.º, Ponto 4) perspetiva este processo de avaliação como uma “formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objectivos a classificação e certificação”. Deste modo, geralmente desenvolve-se um processo de avaliação sumativa no final de um percurso didático de uma ou várias disciplinas, ou no final de cada período letivo, permitindo um levantamento dos resultados dos conhecimentos desenvolvidos. Para Vilar (1992) esta avaliação tem como principal finalidade garantir que em intervenções pedagógicas futuras se desenvolvam estratégias a partir dos novos conhecimentos formados. Desta forma, importa reconhecer a avaliação sumativa como uma síntese da avaliação formativa, ou seja, de uma avaliação contínua das aprendizagens desenvolvidas e necessidades de intervenção educativa (Arends, 1995).

Inerente ao processo de avaliação pode-se ainda considerar a metodologia da autoavaliação, defendida por Costa (2007, p.229) como sendo a tipologia de avaliação que “melhor poderá contribuir (...) para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem”, possibilitando uma maior probabilidade dos alunos compreenderem e valorizarem os resultados da avaliação, ao estarem diretamente envolvidos no processo de avaliação (Stuffelbeam, 2010, citado por Costa, 2007).

Analisando a avaliação enquanto um processo inerente às práticas educativas desenvolvidas pelo professor em processos de formação, podemos considerar que a mesma reflete no seu processo melhorias. Isto porque, de um processo de avaliação, emergem os parâmetros em que o professor precisa de reconhecer a necessidade de uma melhoria, os parâmetros em que considere não estar a ser bem sucedido e, conseqüentemente, interfiram no desenvolvimento de aprendizagens e competências por parte dos alunos.

Em suma, o professor na sua ação educativa não pode prescindir dos processos de avaliação, para isto, deve recorrer a uma recolha continua e sistemática de dados, mediada pela sua observação no quotidiano educativo. Possibilitando desta forma, a recolha de informações importantes que mediarão práticas pedagógicas futuras.

Importa ainda, salientar a importância do trabalho colaborativo, numa prática supervisionada, uma vez que a “metodologia de investigação-ação de cariz formativo apresenta-se com potencialidades para servir este objectivo” permitindo sustentar “ a formação comunitária, em grupo, contextualizada” ajudando o supervisionado a “consolidar a consciência de identidade e da força do colectivo que é o corpo profissional dos professores” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 223).

Em modo de conclusão, tal como já foi referido, neste capítulo procurou-se explicar a base de referência dos quadros teóricos, pelos quais a mestranda desenvolveu as suas práticas educativas em contexto do 1.º CEB, que serão alvo de reflexão no terceiro capítulo. Assim, segue-se antes desta exploração da ação educativa da discente em PPS, uma apresentação do contexto de estágio, nomeadamente da instituição de ensino, equipa educativa e grupo de alunos.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

O capítulo que se segue, tem como propósito apresentar e caracterizar a Instituição Educativa onde se desenvolveu o processo de Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), assim como, a turma de alunos com quem a formanda desenvolveu as suas intervenções educativas no âmbito deste estágio. No seu decorrer, serão explanadas inicialmente as características gerais da organização da instituição educativa, bem como, as orientações pedagógicas pelas quais se rege no processo de ensino e aprendizagem que desenvolve. Posteriormente, explanar-se-á a descrição e análise do ambiente educativo no qual a professora estagiária integrou no seu processo de estágio, nomeadamente a sala de aula, equipa educativa e alunos.

2.1.CONTEXTO EDUCATIVO

O processo de Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º CEB foi desenvolvido, tal como no processo de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar, no Colégio Novo da Maia (CNM), instituição situada no Monte Penedo, freguesia de Milheirós, pertencente ao concelho da Maia. O Município da Maia tem uma população residente de aproximadamente 140 859 habitantes, apresentando uma densidade populacional de 1.447 hab./km² e constituindo-se como um dos concelhos mais dinâmicos da Grande área Metropolitana do Porto. No concelho da Maia, foram ao longo dos últimos anos criadas infraestruturas inovadoras, nomeadamente no que reporta para o

desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental na região (PE, 2012/2015).

Implantado num terreno de 12300m² de área, o CNM desenvolve a sua atividade em três edifícios (polos) distintos, sendo o polo I o espaço que contempla os serviços de Creche e Educação Pré-escolar, o polo III onde se localizam os serviços do Ensino Secundário e o polo II, onde a mestrandia integrou a sua PPS, com cerca de 5000m² de área coberta, disposta em seis pisos, onde funcionam o 1.º, 2.º e 3.º CEB. Este edifício tem à disposição da comunidade, três espaços exteriores constituídos por um pátio coberto, um pátio descoberto com ligação ao parque infantil do polo I (onde se desenvolvem os serviços de Creche e Educação Pré-escolar) e um campo de jogos com relva sintética preparado para várias atividades desportivas. Este polo tinha à sua disposição: uma sala de estudo autónomo; sala do aluno; refeitório; bar; biblioteca/mediateca; reprografia; dezoito salas de aula; uma sala de professores; uma sala para a disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica; uma sala para a disciplina de Educação Musical, um laboratório para as disciplinas relacionadas com as ciências; um laboratório de fotografia; uma sala de informática/multimédia; e dois gabinetes de serviço de psicologia e atendimento aos encarregados de educação.

Trata-se de uma instituição de Ensino Particular e Cooperativo, que se rege por um estatuto próprio estabelecido pelo Decreto de Lei n.º553/80, assim sendo, o funcionamento deste estabelecimento de ensino está dependente da “homologação e autorização” (Decreto-Lei n.º 553/80, Capítulo II, Artigo 4.º, alínea b) das entidades competentes e um constante acompanhamento ao “nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudo” (Decreto-Lei n.º553/80, Capítulo II, Artigo 4.º, alínea e). Por conseguinte, constata-se que a instituição do CNM de carácter particular e cooperativo, ainda que funcione ao abrigo de orientações pedagógicas estabelecidas pelo Estado Português, aumentam a oferta da rede escolar nacional, possibilitando deste modo que mais crianças possam usufruir do direito à Educação.

O PE do CNM apresenta uma caracterização fundamentada da instituição, dos serviços nela disponível, das ofertas educativas existentes, e define princípios, orientações e objetivos gerais e modelos pelos quais a equipa educativa se gere. O atual PE foi desenvolvido para estar em vigor entre o ano de 2012 e 2015, assumindo-se no entanto, como um documento dinâmico, flexível a periódicas revisões e atualização, conforme a realidade educativa assim o exija.

Este prevê uma pedagogia distinta pela “filosofia de transparência, de diálogo, de participação na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica, participativa, capaz de responder aos desafios que a contemporaneidade nos coloca” (PE, 2012/2015, p. 27).

A instituição de ensino propõe uma matriz curricular com uma oferta educativa enriquecida pelas tecnologias de informação e comunicação, Filosofia para Crianças e Inglês, perspetivando que “o conhecimento dos alunos, através desta oferta educativa [seja] potenciado na medida em que são propostas distintas atividades que promovem a operacionalização de conteúdos e, simultaneamente, o desenvolvimento de saber-fazer e do saber em uso que cada aluno deve dispor” (PE, 2012/2015, p.24). No que concerne às áreas de Expressão Plástica, Dramática, Físico-Motora e Musical, estas são coadjuvadas por professores com formação na respetiva área, tal como na disciplina de Inglês.

A partir de uma análise do PE, pode constatar-se que existe uma preocupação linear em serem desenvolvidos procedimentos metodológicos baseados em fundamentações teóricas e numa perspetiva construtivista, destacando sempre o sentido das aprendizagens e valorizando a articulação entre este projeto, o Projeto Curricular de Escola e o Plano de turma. Ainda nesta linha de intencionalidade educativa, o PE evidencia que os recursos educativos são organizados de forma integrada e transdisciplinar para que o aluno assuma um papel como ator principal no seu percurso académico. Assim, o CNM segundo o PE (2012/2015), adota modelos pedagógico-didáticos de cariz construtivista desde a fase da Creche até ao Ensino Secundário.

2.2. AMBIENTE EDUCATIVO

Patenteada uma sucinta caracterização do Colégio Novo da Maia, enquanto instituição educativa, na qual decorreu o processo de Prática Pedagógica Supervisionada da mestranda, é relevante evidenciar-se agora o ambiente educativo da sala de aula em que a discente desenvolveu as suas práticas educativas, nomeadamente no que reporta à organização do espaço, do tempo, da turma e equipa educativa.

A sala de aula da turma localiza-se no piso 1 do edifício do polo II, estando equipada com cacifos individuais para os alunos, um lavatório, um quadro branco, um quadro interativo, um projetor e um computador com ligação à Internet. Esta sala é bem iluminada, através de luz artificial e luz natural fornecida pelas janelas de toda a lateral esquerda da sala. Uma vez que as janelas se encontram a uma altura elevada do piso da sala, dificulta a tarefa de abrir e fechar, sendo algo constantemente necessário pela pouca circulação de ar existente na sala. O aquecimento central permitido através de três aquecedores dispostos em três extremidades da sala garante um conforto acrescido na época de inverno, nos dias mais frios. Na parte inferior da parede lateral onde se situam as janelas da sala, encontra-se em toda a sua extensão, um armário embutido, utilizado para arquivo de trabalhos e arrumação de materiais e recursos educativos. Todas as paredes da sala são revestidas por corticite, o que facilita a exposição de trabalhos e cartazes informativos.

Segundo Arends (1995, p.93), a organização da sala de aula requer especial atenção por parte do docente, “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos”. No decorrer do tempo de intervenção educativa, apesar da condicionalidade a nível de espaço, a organização da sala foi reformulada duas vezes, tendo em vista uma melhoria de comportamento dos alunos. O mesmo autor defende que “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (*idem*, p.95), pois existem diferentes

organizações que em determinado momento podem ser mais benéficas para a turma de alunos.

No início do estágio, as carteiras estavam organizadas por filas “formação mais tradicional” segundo Arends (1995, p.94). Numa primeira alteração optou-se por reorganizar as carteiras por cinco grupos distintos, quatro destes constituídos por quatro elementos da turma e outro por cinco, o que permitia a “discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras atividades em pequenos grupos” (*Idem*, p.94). No entanto, esta organização revelou-se benéfica no que concerne ao trabalho cooperativo, mas contraproducente na medida em que proporcionava conversas paralelas entre os vários elementos de cada grupo, em diferentes momentos das atividades desenvolvidas. Esta evidência conduziu a uma nova reorganização da sala novamente em filas, mas com os lugares previamente definidos pela díade de estagiárias e professor cooperante.

No que concerne à organização do tempo educativo, existe um horário letivo (c.f. ANEXO 2 TIPO B- I) predefinido pela instituição de ensino, com base na matriz curricular do 1.º CEB, sendo que o período letivo inicia-se pelas 8:30h e termina às 15:30h às quartas e sextas-feiras e, às 16:30h nos restantes dias. A organização do tempo e do espaço estão interligadas, uma vez que para uma organização do tempo é necessária uma gestão flexível e adequada às características da turma e necessidades verificadas com os diferentes ritmos de trabalho das crianças.

A equipa educativa que acompanha a turma é constituída pelo professor titular de turma, as duas estagiárias, uma professora de Inglês, um professor de Expressão Físico-Motora, uma professora de Música, uma professora de Expressão Artística, uma psicóloga e assistentes operacionais que acompanham os alunos em todos os momentos fora da sala de aula. Os professores titulares das restantes turmas do 3.º ano também têm um papel ativo na ação educativa da turma, uma vez que as planificações semanais são elaboradas em conjunto com os três docentes, sendo para tal efeito, analisadas as características das respetivas turmas.

O grupo com o qual foram desenvolvidas as intervenções educativas neste contexto, integra uma turma do 3.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, e é constituído por 25 alunos (12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), que completaram na sua totalidade, oito anos de idade até ao final do ano de 2013. Segundo Jean Piaget, o estágio de desenvolvimento cognitivo em que as crianças desta idade se encontram é denominado por *Estádio das Operações Concretas*, fase em que as crianças já são capazes de cognitivamente fazerem operações concretas, reversibilidade e compensação, no entanto, existe ainda uma necessidade de associar essas operações à realidade concreta do que as rodeia. Para Piaget, é durante este estágio que as crianças reorganizam o seu pensamento, começando a ver o mundo com mais realismo e deixando de confundir o real com a fantasia (Novo, 2009, citado por Piaget, n.d).

Uma vez que até à data não foi elaborado um Plano de Turma (PT) referente ao ano letivo de 2013/2014, para uma melhor análise das características da turma, a mestrandas analisou o Plano de turma do segundo ano de escolaridade desta turma, que reporta ao ano letivo de 2012/2013. Em relação à caracterização sociocultural dos agregados familiares é evidenciado que maior parte das famílias são constituídas pela mãe, pai e irmão (ãos), sendo as famílias pouco numerosas, no entanto existem quatro famílias monoparentais, cuja guarda dos filhos(as) é partilhada. São famílias de classe média/alta, sendo os encarregados de educação detentores de habilitações literárias superior à escolaridade obrigatória, com cerca de 80% de licenciados.

Segundo o PT consultado, os alunos da turma revelam uma postura assídua e pontual, mantendo boas relações com os seus pares e com os adultos e são crianças que revelam na sua maioria um forte desejo de aprender, de descobrir e experimentar coisas novas. Já no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, neste documento é explanado que a turma é composta por elementos díspares ao nível de desenvolvimento cognitivo. Existe um pequeno grupo de alunos com ritmos de trabalho mais lento e são apontadas como situações a considerar o facto do A.Q. e o D.S. terem problemas de concentração, o G.B. ter dificuldades de aprendizagem e o N.A. ter falta de

acompanhamento familiar e estar inserido num plano de atividades de acompanhamento pedagógico, desenvolvido por uma psicóloga institucional e é referido que na globalidade da turma apenas quatro alunos manifestam dificuldades de aprendizagem na área curricular de Matemática e três na área curricular de Português.

De acordo com as observações realizadas no início, foi possível verificar que algumas informações do plano de turma não se encontram atualizadas. A turma na sua globalidade, demonstra características potenciadoras de aprendizagens significativas, tais como: participação ativa, empenhamento, curiosidade, interesse e motivação. Sendo composta por alunos que, na sua maioria, participam bastante por iniciativa própria, ao passo que alunos como a C.M., B.C., O.M., e A.M. geralmente só quando solicitados participam oralmente. O A. M. demonstra falta de concentração e iniciativa nas tarefas propostas, sendo necessário um constante reforço de motivação para que o mesmo desenvolva as atividades, sendo uma vez por semana acompanhado pela psicóloga institucional que estava presente no sentido de dar apoio a ele e ao N.A. O N.A. a quando a integração das estagiárias no contexto educativo, revelava comportamentos perturbadores ao bom funcionamento das atividades letivas, no entanto, após ter sido medicado por um especialista da área de psiquiatria, passou a ter um comportamento mais tranquilo, não perturbando as aulas.

Em modo de conclusão deste capítulo, refere-se que com base nas características do contexto escolar, e nomeadamente da turma em que a mestrande integrou a sua PPS, segue-se no capítulo seguinte uma análise crítica e reflexiva de todo o processo desenvolvido com base nas mesmas.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Após o disposto nos capítulos que contemplam o enquadramento teórico e legal pelo qual a mestranda se orientou e a caracterização do contexto educativo no qual desenvolveu a sua PPS, segue-se no presente capítulo a apresentação do plano de ação educativa, que reporta ao desenvolvimento de competências profissionais objetivadas no plano de estudos da Unidade Curricular de PPS enunciadas na introdução do presente relatório. Deste modo, neste terceiro capítulo, será elaborada uma análise crítica e descritiva das intervenções desenvolvidas ao longo do processo de formação da mestranda, fundamentada com exemplos concretos da prática educativa. Esta análise reflexiva da discente permitirá compreender o modo como a mesma desenvolveu a construção de saberes profissionais durante o período de estágio em contexto do 1.º CEB.

Será ainda indispensável ao longo do presente capítulo, apoiar esta reflexão construtiva, num conjunto de considerações desenvolvidas, fruto de um trabalho cooperativo, com o par de estágio, o professor cooperante e supervisora institucional, uma vez que estas repercutiram efeitos sobre a ação da formanda.

Com base no preconizado no Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do professor de ensino básico, assim como, do educador de infância e do professor do ensino secundário, o professor deve incorporar

a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, contruindo-a a partir das necessidades e as realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Anexo V, Ponto 1).

Em conformidade com o supracitado, durante o processo da PPS, a mestranda adotou uma postura enquanto investigadora numa atitude reflexiva, perante a realidade do quotidiano educativo em que integrou, em cooperação com os restantes agentes do processo, nomeadamente: o par de estágio, o professor cooperante e a supervisora institucional. Neste sentido, foi encarada como linha orientadora da ação educativa, a metodologia da investigação-ação. Para isto, atentou às diferentes fases inerentes a esta metodologia e fundamentadas no primeiro capítulo: observando, planificando, refletindo e avaliando, numa espiral articulada de acontecimentos no quotidiano educativo.

3.1.OBSERVAÇÃO

Numa fase inicial, num novo contexto educativo, existe a preocupação do profissional de ensino se integrar no mesmo, para que, desta forma, comece de imediato a conhecer as características do ambiente educativo e de uma forma particularizada, a turma a que lhe competem as responsabilidades de ensino. Assim, desde logo, o professor poderá observar e conhecer as características de uma forma geral e mais particularizada, do quotidiano educativo e dos seus alunos.

Quando a mestranda iniciou a sua PPS, teve, inicialmente, uma primeira fase de adaptação à turma e suas rotinas diárias, durante o período de duas semanas, mais concretamente de 3 a 11 de outubro. Este período consistiu naquilo que se pode considerar a primeira fase de um processo cíclico de investigação-ação, em que a mestranda recorreu à observação de todo o quotidiano educativo. Neste sentido, foi ao encontro do que defende Estrela (1994, p.29), que a observação deve consistir na “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática educativa”. Assim, este processo de observação iniciado aquando da integração

no contexto, foi fulcral para as práticas pedagógicas futuras da formanda, uma vez que permitiu, mediante uma postura reflexiva e indagadora, investigar e analisar as diversas situações e comportamentos da turma no decorrer dos dias. A título de exemplo: as rotinas diárias; de que forma as aulas coadjuvadas com o professor titular de turma se integravam no horário letivo; as interações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor; estratégias utilizadas pelo professor cooperante; o espaço da sala de aula, sua organização, recursos e materiais disponíveis, entre outros aspetos. Por conseguinte, o processo de observação permitiu à professora estagiária observar com um intuito de compreender de que forma podia orientar e preparar futuramente as suas práticas pedagógicas, de forma fundamentada, intencional e adequada às características do contexto e turma em que integrou. No entanto, apesar de ter sido nesta primeira fase que a discente focou a sua intencionalidade na observação, importa salientar que a observação foi um processo constante ao longo de toda a ação educativa da mestranda, possibilitando assim, uma melhoria e adequação constante das práticas educativas.

Tendo como base os parâmetros definidos pela UC de PPS, no que reporta a este processo de observação, e as próprias intencionalidades da mestranda enquanto futura profissional de educação, pode-se considerar que se realizou uma observação intencional (Trindade, 2007), mediada por objetivos previamente estabelecidos.

Durante o processo de observação, realizado nas primeiras duas semanas mencionadas, a diáde de estagiárias cooperou com o professor titular de turma, nomeadamente, no apoio individualizado enquanto os alunos concretizavam as tarefas propostas. Aqui, desenvolvia-se uma observação participada (Trindade, 2007), situação que a formanda considera ter sido uma mais valia neste processo de observação, uma vez que permitiu um contacto mais próximo com a realidade e características de cada aluno, algo que não teria sido conseguido com uma observação desenvolvida apenas sentada numa cadeira, com um olhar geral sobre toda a turma.

Tendo consistido num processo, tal como já referido, presente ao longo de todo o estágio da mestranda, este pode ser considerado como uma observação contínua (Trindade, 2007), que prevaleceu durante o período de tempo de presença em contexto educativo. Este processo englobou ainda um tipo de observação direta e naturalista, uma vez que, a formanda observou diretamente e em circunstâncias habituais do quotidiano educativo, todos os intervenientes da ação educativa na instituição e na sala de aula. Desta forma de observação, a formanda salienta ainda a observação de aulas coadjuvadas de expressão plástica e de inglês, que considera ter sido importante, na medida em que, permitiu um outro olhar sobre práticas educativas e estratégias diferenciadas que, com uma posterior reflexão, possibilitaram à mestranda considerar ou não, adequadas à turma em questão, assim como, referentes para a sua ação educativa.

Durante as observações mencionadas, a mestranda recorreu às notas de campo, uma forma de observação armada (Trindade, 2007), para de uma forma rápida e imediata, registar evidências que, posteriormente, possibilitava uma análise e reflexão mais atenta. Através de grelhas de verificação (c.f. ANEXO 2 TIPO B-V) e grelhas de observação (c.f. ANEXO 2-B-VI) preenchidas depois do tempo letivo, a formanda desenvolvia uma observação desarmada (Trindade, 2007), na medida em que não registava de imediato as evidências constatadas, como acontecia com as notas de campo, baseando-se apenas na memória dos acontecimentos e comportamentos retidos durante o tempo na sala de aula.

No que concerne ao campo de observação, esta numa primeira fase foi grupal e molar (Trindade, 2007), tendo como objetivo observar as características e comportamentos da turma, na sua globalidade. No entanto, gradualmente, esta observação passou a ser individual, tendo em consideração já observações mais individualizadas e específicas dos comportamentos e desenvolvimentos de cada aluno. Ainda dentro do campo de observação, existiu uma observação molecular, uma vez que mediante o recurso a grelhas de observação e avaliação (c.f. ANEXO B-2-VII), existia um ou mais objetivos em específico a ter em conta para o seu preenchimento (Trindade, 2007).

Uma vez que a díade de estagiárias já tinha desenvolvido a sua PPS em contexto da educação pré-escolar, nesta mesma instituição, existia já algum conhecimento acerca da mesma, nomeadamente dos seus documentos reguladores, como o Projeto Educativo e Projeto Curricular. No entanto, uma vez que se tratavam de níveis de ensino diferenciados, foi necessário uma nova análise sobre os mesmos, agora com um olhar focado sobre o que neles é disposto para o 1.º CEB. Permitindo assim, que a díade de estagiárias mediasse desde logo as suas observações, com um conhecimento mais preciso sobre o que é preconizado nos documentos orientadores da instituição de ensino.

Também a consulta e análise do PT, assim como, as conversas com o professor cooperante, consistiram num auxílio ao processo de observação, na sua fase inicial, na medida em que, permitiu à díade de estagiárias um mote para algumas observações mais focalizadas em determinados parâmetros. A análise do PT permitiu ainda, conhecer de forma mais pormenorizada as características da turma, contexto familiar e perfil individual de cada aluno, tal como já foi mencionado no segundo capítulo deste relatório.

De forma a mediar o processo de observação, existiu a necessidade de se construir instrumentos de apoio que, posteriormente, sustentariam através de uma análise reflexiva, as intervenções pedagógicas. Por conseguinte, desenvolveram-se grelhas de observação, que resultaram num instrumento de recolha de informação previamente selecionada, no sentido de focalizar a sua observação em determinados parâmetros predefinidos. A díade de estágio desenvolveu uma grelha de observações (c.f. ANEXO 2 TIPO A-VII) cujo principal objetivo era: compreender a organização do ambiente educativo para a futura atuação no contexto educativo, numa espiral de investigação-ação. Para isto, atendeu-se ao desenvolvimento de uma grelha que visa-se as características das dimensões do mesmo.

A grelha de observações construída foi, então, dividida pelas diferentes dimensões que possibilitam a caracterização do ambiente educativo em sala de aula e defendidas por Arends (1994). Deste modo, evidencia-se o espaço físico, tendo como objetivo uma recolha de informações no que concerne a tudo o

que caracteriza o espaço físico da sala de aula e sua organização; os recursos pedagógico-didáticos, tendo como objetivo um levantamento dos recursos presentes na sala de aula, de que forma são utilizados e para o que são utilizados; o tempo, permitindo uma análise sobre as rotinas da turma; a organização da turma; a caracterização da equipa educativa; caracterização das interações, com o objetivo de focar a observação numa caracterização das atitudes do professor enquanto ator, das interações existentes entre aluno-aluno e aluno-professor; e por último, a caracterização do processo de ensino-aprendizagem evidenciando a os ritmos e conteúdos.

Quando se atendeu a uma observação sobre a organização do grupo, mediante as condições do espaço físico disponibilizado pela planta da sala de aula, concluiu-se que a disposição das mesas em filas era propícia a conversas paralelas, e agitação dos alunos a voltarem-se constantemente para trás, resultando num acrescido ruído na sala de aula. Dificultava ainda, a mobilidade do docente durante a sua ação. Desta forma, no dia 16 de outubro, reorganizou-se a planta da sala de aula, agrupando as mesas em cinco grupos: 3 grupos de quatro alunos, um de cinco e um de seis. Esta nova organização revelou-se profícua, nomeadamente para o desenvolvimento de atividades que envolviam o trabalho em grupos e possibilidade do trabalho colaborativo entre pares.

Dos recursos pedagógicos disponíveis na sala de aula, destacou-se o quadro interativo, e computador com acesso à internet, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas, nomeadamente para a exploração de jogos alusivos aos conteúdos curriculares que se pretendem ver trabalhados na sala de aula e apresentações de caráter mais lúdico.

Relativamente à dimensão do tempo, aquando a observação do mesmo, a diáde verificou que este era estruturado por um horário predefinido, no qual era determinado o momento em cada componente curricular devia ser trabalhada. Neste horário, integra-se uma componente de oferta complementar denominada “Filosofia para Crianças”, o que desde a fase inicial de observação, conduziu a diáde de formandas a uma investigação e

consequente preparação para o desenvolvimento de atividades, uma vez que até ao momento não tinham tido qualquer formação que lhes permitisse desenvolver conhecimentos nesta área. Ainda numa continuidade da observação da dimensão do tempo, no ambiente educativo, importa ressaltar que as aulas de Expressão Plástica e Artística, Inglês, Música e Educação Físico-Motora eram coadjuvadas, como já mencionado anteriormente, o que impossibilitou às professoras estagiárias assumirem os períodos de tempo letivo respetivos a essas aulas.

As notas de campo, enquanto instrumento de observação, também se revelaram fundamentais, uma vez que permitiram uma rápida anotação de evidências nos vários momentos decorrentes no ambiente educativo. Nomeadamente nos momentos em que a mestranda assumia a ação educativa, mas também nos momentos em que a ação era assumida pelo par de estágio e professor cooperante. A consciência da importância de recorrer a esta estratégia de observação é já proveniente do processo de formação no contexto em educação pré-escolar, em que as notas de campo se revelavam indispensáveis para a concretização dos processos que procedem o momento de observação: planificação, ação e avaliação.

No início da presença em contexto educativo, ressaltou à atenção da diáde os comportamentos da turma na sua generalidade, nomeadamente no que reporta ao cumprimento de regras na sala de aula. Neste incumprimento de regras, destacavam-se as regras de participação oral, que influenciavam a ação docente no que concerne à gestão do grupo. Por conseguinte, foram negociadas regras com os alunos, no sentido de estes tomarem consciência da necessidade da sua existência, para que as aulas possam decorrer.

Salienta-se que o trabalho colaborativo teve um papel crucial neste processo de observação, assim como, na sua evolução, uma vez que não era possível concretizar uma observação concludente de todo o ambiente educativo na sua globalidade e de cada criança simultaneamente e ainda uma mesma situação pode ser observada e interpretada de formas díspares. Assim, uma reflexão

conjunta das observações realizadas permite uma análise mais pormenorizada e real das mesmas.

A mestranda reconhece a existência de uma evolução neste processo de observação, comprovada pelo registo das inferências nas grelhas de verificação. Uma vez que, numa fase inicial, a descrição das mesmas é resultado de observações feita sob a turma na sua globalidade e gradualmente passa a ser mais descritiva e de forma individualizada. A título de exemplo tem-se a grelha de verificação (c.f. ANEXO 2 TIPO A-VIII), em que as evidências descritas são numa relação generalista do que reporta ao comportamento de toda a turma; já na grelha (c.f. ANEXO 2 TIPO A-X) é possível verificar uma descrição mais detalhada e atenta a pormenores observados de forma individual sobre os alunos.

Sistematizada esta análise sobre o processo de observação desenvolvido pela mestranda, conclui-se que o mesmo foi suportado num conjunto de conhecimentos sobre a turma, através de informações recolhidas que, posteriormente, foram fundamentais para uma tomada de decisões fundamentada. Pode-se ainda considerar que este processo de observação proporcionou a continuidade de construção de saberes profissionais, uma vez que, através de uma observação contínua e sistemática, a discente tomou consciência da importância de reconhecer as características de uma turma, de forma a intervir de forma flexível e tendo em consideração uma diferenciação pedagógica.

3.2. PLANIFICAÇÃO

Após o processo de observação analisado nos parágrafos anteriores e prosseguindo no ciclo da investigação-ação, emerge agora a necessidade de se analisar o processo de planificação desenvolvido pela mestranda. Uma vez que

este é um dos domínios em que se pretendia que a mesma, ao longo da sua prática pedagógica, desenvolvesse competências profissionais.

Durante o processo de observação, a mestranda analisou determinados parâmetros que lhe permitiram desenvolver um conhecimento acerca da turma, fulcral para a planificação das suas futuras intervenções em contexto. No entanto, este conhecimento, através da observação contínua já mencionada, foi evoluindo gradualmente. Pelo que possibilitou que as planificações atendessem, ao longo do tempo, cada vez mais às características gerais e individuais da turma, de forma fundamentada e contextualizada no ambiente educativo.

Para a conceção da planificação a formanda teve em consideração os programas emanados pelo ME, assim como, as metas de aprendizagem estipuladas para o 3.º ano de escolaridade do 1.ºCEB. Contrariamente ao que se procedia no processo de planificação desenvolvido durante a PPS em Educação Pré-escolar, para a planificação em 1.º CEB, a formanda não pode atender de forma privilegiada às necessidades e interesses manifestados pelo grupo de alunos de forma articulada com os programas preconizadas pelo ME.

As planificações semanais emergem de uma planificação anual, previamente elaborada no início do ano letivo, orientando, deste modo, a atividade docente no que concerne aos conteúdos programáticos a abordar em determinado período de tempo. Para além desta planificação anual é concebida pelos professores das três turmas do 3.º ano de escolaridade da instituição de ensino, numa reunião semanal, uma planificação com objetivos e conteúdos programáticos em comum para os diferentes grupos, a qual é adaptado posteriormente a nível de estratégias de ensino e aplicação de atividades pedagógicas por cada professor cooperante e respetivas díades de formação.

A discente planificava a sua ação pedagógica, tendo como base os programas, metas de aprendizagem, planificação anual preconizada pela instituição de ensino e planificação semanal definida pelos três docentes do mesmo nível de ensino, que definiam os conteúdos e domínios a serem trabalhados em cada área curricular.

A professora estagiária assumiu a ação educativa em contexto, de forma gradual. Neste sentido, numa primeira semana planificou uma atividade a ser desenvolvida em cooperação com a díade de estágio e uma individualmente; na segunda semana, planificou atividades onde assumiu a ação sozinha no período da manhã de um dia e em cooperação com a díade de estágio noutra manhã. Na terceira semana já planificou a sua ação educativa para dois dias completos e a partir da quarta semana, no início de novembro, as planificações já eram desenvolvidas para os três dias em que a mestranda estava em presença no contexto educativo, sendo que esta intervenção semanal da formanda acontecia de forma intercalar com a díade de estágio.

Esta necessidade de planificar gradualmente para diferentes momentos e durações, exigiram um processo de desenvolvimento da mesma. Na medida em que, as considerações a ter em atenção apenas para a ação durante uma única atividade, diferem numa planificação de três dias, uma vez que esta envolve domínios e conteúdos a serem desenvolvidos em todas as áreas curriculares.

Durante a intervenção em contexto educativo, a mestranda tomou consciência da importância da flexibilidade das planificações no que concerne à gestão do tempo. Tendo consistido numa das suas principais dificuldades nos primeiros momentos de intervenção educativa, uma vez que planificava atividades que necessitavam de mais tempo para o seu desenvolvimento, obrigando a uma continuidade da atividade em aulas posteriores.

Exemplo desta situação é a planificação do dia 17 de outubro (c.f. ANEXO 2 TIPO A-I), em que a discente para um aula de português em que era pretendido fazer uma revisão de conteúdos relativos aos antónimo/sinónimos e divisão silábica utilizou para um primeiro momento de motivação um excerto da obra: “A Grande Fábrica de Palavras” de Agnès De Lestrade. Este momento consistia na leitura de um excerto da obra e conseguinte exploração de um recurso construído pela mestranda uma “fábrica de palavras” que reproduzia um seguimento de letras com tamanhos e tipos de letra diferenciados, no qual os alunos tinham que identificar palavras relacionadas com o excerto da obra explorado, que futuramente integrariam nos exercícios de revisão de

conteúdos. Por conseguinte, o tempo predefinido para este momento revelou-se insuficiente, adiando o momento de correção das tarefas de revisão proposta, para a aula de Estudo do Meio, decorrida no período da tarde.

Em algumas situações foi necessária uma adaptação do momento de correção das tarefas propostas para determinadas aulas, para as quais a mestrande tinha planificado fazer uma correção no quadro, com o auxílio de os alunos previamente solicitados, sendo que para rentabilizar o tempo disponível, acabava por fazer uma correção oral. Todavia a mestrande considera que esta estratégia de correção não era tão profícua quanto uma correção acompanhada pelos alunos, no quadro. Uma vez que numa correção dos exercícios propostos, no quadro, existe a possibilidade de a professora estagiária solicitar a alunos em que tenha evidenciado dificuldades a ida ao quadro, no sentido de explicar a estes e à turma os exercícios de forma acompanhada. Uma correção no quadro permite ainda, um contacto escrito, de forma a evitar que os alunos não corrijam os exercícios por não compreenderem o que é dito apenas oralmente, assim como os erros ortográficos.

Contudo, apesar de a mestrande não considerar tão profícuo como método de correção, a exposição oral dos resultados das tarefas, a formanda considerou importante adaptar e diversificar a estratégia de correção integrando esta metodologia, sendo que, para além de uma redução do tempo, resultava ainda numa tarefa de onde se viam desenvolvidas as competências de participação oral.

Ainda no que reporta às dificuldades sentidas inicialmente, na gestão do tempo na sala de aula, salienta-se o facto de a turma ser constituída por alunos com ritmos de trabalho completamente distintos, o que fazia com que para uma mesma atividade proposta, alunos como a M. R., o J.V., a L.F. e o A.R. a realizassem em apenas 10 minutos, ao passo que outros alunos como o A.M., o J.B., A P.C., o D.S. e o D.P., necessitavam de mais tempo. Tendo por base este facto relativo às características individuais dos alunos da turma, a formanda nas suas planificações teve de encontrar e definir estratégias que permitissem aos

alunos que tinham um ritmo de trabalho maior, não ficarem parados enquanto os restantes alunos concluíam a tarefa proposta. Exemplo de uma das estratégias adotadas pela discente é a planificação do dia 29 de novembro (c.f. ANEXO 2 TIPO A-III), na qual é mencionada numa aula de matemática, uma atividade paralela para os alunos que terminassem mais cedo as tarefas propostas- uma ficha de trabalho extra com exercícios gerados a partir do software: *“The Math worksheet”*. Outra estratégia utilizada para contornar os ritmos de trabalho diferenciados e consequente gestão do tempo, foi solicitar aos alunos que concluíssem as tarefas antes do tempo predefinido, que auxiliassem os colegas que ainda não tinham terminado.

Estando predefinido um horário onde é distribuído o número de horas definido para cada área curricular, a mestranda planificou as atividades consoante o tempo e momento do dia estipulado. No entanto, após observação e posterior reflexão, a formanda em conjunto com o professor cooperante e par pedagógico, considerou benéfica uma adaptação do horário da turma, no que reporta ao último dia da semana. Esta reflexão emergiu do facto de se observar às sextas-feiras, um comportamento mais agitado por parte dos alunos, sendo notória a falta de concentração e consequente desmotivação para as atividades propostas, sendo que, esta situação era mais evidente no período da tarde. Deste modo, optou-se por planificar as atividades da área curricular de Português para o período da manhã e as atividades da área curricular de Matemática para o período da tarde, uma vez que os alunos ostentavam uma forte motivação nesta área. Assim, desenvolveu-se uma planificação flexível, no que concerne ao horário pré estabelecido, mediante as motivações dos alunos.

As planificações desenvolvidas pela mestranda foram encaradas como um documento regulador, mas nunca rígido e estanque, ou seja, sempre que a mesma verificasse ser pertinente uma alteração, a mesma era analisada juntamente com o professor cooperante e díade de formação, no sentido de ser flexível às motivações e dificuldade de aprendizagem evidenciadas, no decorrer da ação educativa planificada.

Um exemplo de planificação em que existiu uma alteração consequente da observação de uma motivação dos alunos, foi a atividade planificada na disciplina de português no dia 15 de novembro (c.f. ANEXO 2-B-III), que em seguimento da leitura e interpretação do conto: “A Bolacha Maria” da obra Trinta por uma Linha de António Torrado estava planificado os alunos, num momento de escrita criativa, desenvolverem uma continuação do conto explorado. No entanto, nos dois dias que antecederam esta aula, a mestranda observou que existiam vários alunos que liam bandas desenhadas, nomeadamente o J.G., a B.S, a M.R., a R.R., a J.R. e J.R.. Assim, considerou que para este momento de escrita criativa, seria motivante propor uma tarefa que envolvesse este tipo de texto, ao invés de um texto narrativo.

Durante a ação, em diferentes momentos, a mestranda sentiu a necessidade de adaptar aquilo que tinha planificado para uma determinada aula, mediante dificuldades de aprendizagem evidenciadas, de forma a prolongar a exploração desses conteúdos. Na aula de matemática do dia 8 de janeiro (c.f. ANEXO 2 TIPO A- III), em que a mestranda introduziu o conteúdo da divisão exata, observou durante a ação que grande parte dos alunos, à exceção da M.R., J.G., J.V., A.R. e J.R., não tinham compreendido que a divisão é a operação inversa à multiplicação. Desta forma, numa reflexão durante a ação, optou por prolongar as atividades de exploração de descoberta dos alunos, ao invés de partir para exercícios de aplicação, conforme o planificado.

Assim, a mestranda teve presente a consciência de que não se deve interpretar uma planificação como uma única ação, rígida e estanque, pois esta surge com base num processo contínuo e sistemático de reflexão antes, durante e pós a ação (Schön, 1992).

A evolução que a mestranda considera ter sido mais significativa durante o seu processo de desenvolvimento de planificações, diz respeito à articulação e consequente interdisciplinaridade. Observando as planificações realizadas, verificava-se que inicialmente apenas existia articulação entre as diferentes disciplinas de um dia. Gradualmente, pode ser constatado que, a articulação passou a ser tida em consideração entre pelo menos dois dias da semana em

que a mestranda intervinha, passando a todos os dias da semana. E na última planificação já é possível confirmar a existência de uma articulação entre todos os dias da semana, assim como, a articulação da semana seguinte em que o par de estágio fez a sua última intervenção educativa.

Desde sempre existiu a consciência da importância de desenvolver esta articulação, no entanto, inicialmente não foi conseguida essa mesma articulação durante todos os dias da intervenção em contexto. Existiram condicionalidades por parte do calendário letivo da instituição, nomeadamente na semana de 30 a 1 de novembro e semana de 11 a 13 de dezembro (c.f. ANEXO 2 TIPO B- III), em que os alunos tinham avaliações sumativas. Deste modo, a preparação para as mesmas e consequentes momentos de avaliação, não permitiam o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Outro fator que, de certa forma, limitou o desenvolvimento de mais atividades interdisciplinares, surgiu em torno de ter de se basear na planificação previamente desenvolvida pelos docentes das 3 turmas do 3.º ano de escolaridade, nas quais era definido um conjunto de atividades desarticuladas entre si. Estas atividades eram ainda acompanhadas por uma grande quantidade de propostas de fichas de trabalho, de exercícios dos manuais e livro fichas das respetivas disciplinas, situação que condicionava a planificação da mestranda.

Contudo, existiu uma preocupação constante em contornar estas limitações, no sentido de criar estratégias que permitissem o desenvolvimento de planificações e consequentes aulas, onde existisse um ponto de ligação entre todas as aulas das diferentes disciplinas. Para que fosse possível, à mestranda, desenvolver um trabalho, que acredita ser mais motivador para os alunos e consequentemente, construtor de aprendizagens mais significativas.

A discente procederá, então a uma análise da evolução mencionada, em relação ao desenvolvimento de planificações atentas à existência de articulação entre as diferentes áreas curriculares, com uma criação de estratégias que permitiam contornar as condicionalidades das planificações semanais, predefinidas pelos docentes da instituição.

Na primeira semana em que planificou para as aulas de um dia completo, verifica-se que no dia 30 de outubro (c.f. ANEXO TIPO B-III), não existiu qualquer articulação entre as aulas lecionadas, uma vez que a primeira aula foi dedicada à realização de uma ficha sumativa de Estudo do Meio, e as restantes apenas integraram exercícios de aplicação, nomeadamente de um conto de “São Martinho” que o professor cooperante tinha explorado no dia anterior. Já no dia 1 de novembro (c.f. ANEXO TIPO A-II), a discente desenvolve a primeira planificação de um dia de aulas com a integração de interdisciplinaridade. Começando pela leitura e interpretação da obra: “O Rapaz que tinha sempre zero a Matemática” na aula de português, que proporcionou um momento de introdução da tabuada do 8, na aula de matemática, através da análise de uma receita mencionada na história.

Na primeira semana em que a formanda planificou a sua ação para os três dias de presença no contexto educativo, entre 13 e 15 de novembro (c.f. ANEXO 2 TIPO B-III), não existiu articulação entre as aulas dos diferentes dias. Observando a planificação relativa a esta semana, constata-se que as atividades foram desenvolvidas sem algum tipo de ligação existente entre elas, sendo evidente a existência de várias atividades dedicadas a tarefas de aplicação de conteúdos, como forma de preparação para fichas de avaliação sumativa que decorriam na época.

No entanto, durante o trabalho desenvolvido no sentido de contornar este tipo de limitação nas planificações, a mestranda encontrou estratégias que de alguma forma permitiram, em todas as semanas em que planificou, encontrar uma articulação possível entre as diferentes aulas, mesmo quando condicionada à dinamização de determinadas atividades. Uma das estratégias desenvolvidas em prol da articulação curricular foi a abordagem de uma obra literária, servindo como mote de exploração de uma temática interdisciplinar.

Quando a mestranda analisava a planificação predefinida semanalmente, atentava a todos os conteúdos que se pretendiam ver desenvolvidos nessa semana e analisava a possibilidade de relacionar alguma temática, com uma obra literária. Para a semana de 27 a 29 de novembro e semana de 8 a 10 de

janeiro foi na disciplina de Estudo do Meio que a formanda descobriu conteúdos programáticos que lhe permitiram uma associação a uma obra literária, nomeadamente à obra “Valéria e vida” de Sidónio Muralha na primeira semana referida e a obra “A Árvore que dava olhos” de João Paulo Cotrim para a segunda semana mencionada.

A obra “A Valéria e a vida” ia ao encontro da temática que seria explorada na aula de Estudo do Meio sobre a qualidade do ar e de que forma esta tem influências na saúde da população, já a “árvore que dava olhos” permitia uma ligação à mesma disciplina pelo conteúdo do tipo de folhas e raízes existentes. Outra estratégia desenvolvida, no sentido de desenvolver fichas de trabalho mais significativas para os alunos, foi evidenciar elementos da temática de articulação da semana, nos exercícios propostos. Assim, a mestrande considera que estas estratégias foram fulcrais para o desenvolvimento de planificações com a existência de articulação curricular entre as diferentes aulas de uma semana e conseqüentemente aprendizagens mais significativas para os alunos. No entanto, inicialmente, foi notória a estranheza por parte de alguns alunos da turma ao realizarem atividades com a existência de interdisciplinar, evidenciando comentários como: *“agora as aulas vão ser todas sobre a Valéria?”* (B.L.); *“isso já são assuntos de Estudo do Meio”* (T.T). Estas reações comprovaram que os alunos estavam habituados a aulas sem existência de interdisciplinaridade, estando “formatados” a aulas independentes umas das outras, dinamizadas de forma estanque.

Na segunda semana em que a formanda foi responsável pelo desenvolvimento das aulas dos três dias (c.f. ANEXO TIPO A-III), verificou-se uma evolução, no sentido em que já existiu uma articulação entre os diferentes dias, baseada na obra anteriormente referida: “Valéria e a vida” de Sidónio Muralha”, no entanto, a primeira aula de matemática no dia 27 acontece sem qualquer tipo de ligação às restantes aulas.

Nas duas últimas semanas de intervenção (c.f. ANEXO 2 TIPO A-III e TIPO B-III), as planificações já integraram uma articulação entre todos os dias. Na planificação de 11 a 13 de dezembro, dado ser desenvolvida para última

semana antes das férias de Natal, a temática desenvolvida foi em torno do espírito natalício e sentimentos que dele advêm. A última planificação da formanda, em que se verificou a maior evolução, comparativamente com a planificação da primeira semana, a articulação definida entre os diferentes dias e disciplinas, partiu da exploração da obra: “A árvore que dava olhos” de João Paulo Cotrim. Para que isto acontecesse, foi necessária uma gestão flexível do horário da turma, juntando num mesmo bloco de 2 horas a aula destinada à área curricular de português e o apoio ao estudo desta mesma área, no período da manhã e passando o momento destinado à aula de matemática para a última hora letiva da manhã e primeira do período seguido ao almoço. Esta gestão do horário para planificar com atenção à integração de interdisciplinaridade, foi necessária também na semana de 27 a 29 de novembro na medida em que permitia à discente numa primeira aula de português abordar uma obra da qual partiria o seu fio condutor para as restantes aulas da semana.

Importa agora analisar, de forma mais detalhada, a planificação em que se constatou a maior evolução no que concerne à integração curricular, no sentido se compreender de que forma a mesma foi desenvolvida entre os diferentes dias da semana. Tal como já foi referido, a mestranda selecionou como ponto de partida para a articulação da semana, a abordagem da obra “ A árvore que dava olhos” de João Paulo Cotrim. Desta forma, a discente iniciou a sua intervenção semanal com um breve diálogo com os alunos, no sentido de estes reverem as atividades que tinham desenvolvido nos dois dias anteriores, incluindo os conteúdos explorados na aula de Estudo do Meio, resultando num ponto de partida para a abordagem à obra literária. Depois de explorada a obra, a formanda desenvolveu a atividade intitulada “ Os diferentes tipos de frase da árvore que dava olhos”, explorando o conteúdo programático relativos aos diferentes tipos de frase, a partir de excertos da obra. Já na aula de Matemática, do mesmo dia, a professora estagiária, optou por levar para sala de aula frutos, fazendo inicialmente uma breve revisão dos conteúdos de Estudo do Meio e orientando os alunos para uma atividade em que se pretendia, num

paradigma de construtivismo, o desenvolvimento de aprendizagens pela descoberta, experimentando a divisão por agrupamentos e subtração.

No dia seguinte, a aula de português, voltou a ter como ponto de partida, a obra abordada no dia anterior, sendo dinamizado o jogo “ O valor das frases” depois de uma análise a diferentes excertos da obra. A aula de Filosofia para crianças, do mesmo dia, teve como questão central as emoções da “árvore que dava olhos” e na parte da tarde a aula de Estudo do Meio retomou a temática com a introdução do conteúdo programático relativo aos diferentes tipos de raízes e sua localização. Já no último dia da semana, na aula de português, foi desenvolvida uma atividade sobre o campo lexical de natureza e um jogo de palavra puxa palavra baseado na história da “árvore que dava olhos” e na aula de matemática uma sistematização de conteúdos relativos à divisão, com recurso a propostas de exercícios em que estavam presentes elementos alusivos à temática da semana.

Assim, foi visível a presença de um fio condutor durante toda a planificação para estes três dias de intervenção no contexto educativo, promotor de interdisciplinaridade e articulação entre diferentes conteúdos programáticos. A temática baseada na exploração de uma obra alusiva aos conteúdos programáticos da disciplina de Estudo do Meio e dinamizações que dela procederam, ainda serviram de base para o fio condutor da semana seguinte em que o par de estágio fez a sua intervenção. Uma vez que durante a abordagem da obra “a árvore que dava olhos”, a B.L. questionou: *“não existe uma história da árvore que dá dinheiro?”*, conduzindo o desenvolvimento da planificação seguinte para uma abordagem da obra : “A árvore generosa”. Desta forma, verificou-se ainda a existência de um ponto de partida para uma articulação entre diferentes semanas de intervenção, situação que a mestranda considera significativa, uma vez que para além de ter partido de um interesse manifestado por uma aluna, permitiu uma ligação entre as duas semanas e consequente motivação por parte dos alunos.

A mestranda considera importante atender aos interesses e motivações dos alunos para a conceção de planificações, no entanto, nem sempre foi possível

sustentar-se nessa preocupação. Uma planificação em que existiu a possibilidade de integrar um interesse manifestado pelos alunos foi a planificação do dia 27 de novembro (c.f. ANEXO 2 TIPO A-III) na qual a mestranda teve a possibilidade de repetir um jogo do bingo, como forma de revisão das tabuadas do 7,8,9. Este jogo, numa primeira abordagem, revelou uma forte motivação por parte dos alunos, que nas aulas de matemática teciam comentários como: “*também vamos jogar o bingo para aprender a tabuada do 9?*” (R.R.); “*quando é que podemos jogar outra vez ao bingo?*” (A.Q.).

Apesar de existir uma planificação predefinida, foi concedida à professora estagiária liberdade no que compete à seleção de estratégias, metodologias e recursos pedagógicos. Neste sentido, existiu a preocupação de desenvolver planificações com recurso a estratégias e metodologias de índole construtivista que, tal como referenciado e fundamentado no primeiro capítulo, permitissem colocar os alunos no centro das próprias aprendizagens, numa visão socioconstrutivista da educação. Desta forma, foram planificadas atividades de carácter lúdico que fossem ao encontro das motivações dos alunos, permitindo a construção de aprendizagens mais significativas. Das metodologias e estratégias planificadas, destaca-se o jogo, a investigação, o trabalho prático por experimentação e dramatização com recurso às TIC que serão explanadas aquando a descrição da ação educativa da mestranda.

Como apoio às atividades mencionadas e outras da mesma índole, foi necessário recorrer à construção de materiais, nomeadamente no que toca a atividades para as quais se planificaram jogos. Existiu ainda, a necessidade de desenvolver recursos educativos como “a fábrica das palavras”, apresentações *power point*, “caixa da vida” e dado para a atividade “O valor das frases”. A formanda considera que o recurso a este tipo de materiais pensados, para atividades concretas, foram importantes para o desenvolvimento das mesmas, uma vez que permitiram uma motivação e interesses acrescidos por parte dos alunos e conseqüentemente aprendizagens mais significativas. Desta forma, a mestranda considera que a planificação deste tipo de atividades, com recursos educativos específicos, foi fulcral para a sua ação educativa, no sentido em que,

permitiu uma motivação e interesses acrescidos por parte dos alunos enquanto estratégia paralela ao uso dos manuais escolares.

Comparando uma primeira planificação da mestranda, com a última planificação, é possível verificar uma evolução no que concerne à descrição detalhada dos diferentes momentos das atividades de cada aula. Esta evolução é resultado dos comentários construtivos, em que a supervisora institucional, através do *feedback* das planificações, alertava a mestranda para a necessidade de descrever pormenorizadamente as suas aulas, de modo a que a ação da mesma fosse bem preparada, nomeadamente no que concerne à exploração oral e forma como as mesmas devem ser concretizadas. Assim, desenvolveu-se a consciência da importância de uma descrição detalhada dos diferentes momentos de intervenção educativa, designadamente num processo de formação profissional, pois permitiu ações mais seguras por parte da estagiária.

Ainda no que reporta às dimensões que estiveram na base da construção das planificações da mestranda, estão os métodos definidos para os momentos de avaliação das diferentes atividades. Para os momentos de avaliação, a mestranda utilizava métodos de observação informal e estruturada, com auxílio de momentos de carácter comunicativo e questionamento oral; trabalhos práticos; tarefas de produção escrita; e autoavaliação. Para cada atividade, a formanda predefiniu na planificação um tipo de avaliação a desenvolver e instrumentos a utilizar para o registo da mesma, nomeadamente grelhas de verificação (c.f. ANEXO 2 TIPO B-V) e grelha de avaliação de aprendizagens (c.f. ANEXO 2 TIPO A-VII) que eram selecionadas para diferentes atividades consoante os parâmetros que se pretendessem ver analisados.

Desta forma, é possível afirmar que existiu uma evolução significativa nas competências profissionais da mestranda, no que concerne à construção de planificações. No entanto, existem parâmetros que a mesma reconhece ter que continuar numa postura indagadora e reflexiva a investigar, no sentido de aperfeiçoar a planificação, com recurso a metodologias atentas a fases como sistematização com registo, e momentos de avaliação.

3.3.AÇÃO

Expostas as dimensões do processo de planificação que a mestranda desenvolveu ao longo do seu estágio, importa agora analisar a sua ação educativa ao longo das diferentes intervenções no contexto educativo, nomeadamente as estratégias que desenvolveu, no sentido de se ajustar às características globais e individuais da turma, mediante o processo de observação contínua e posterior processo de planificação das suas atividades, já analisados.

As primeiras intervenções na sala de aula, como já explanado anteriormente, foram desenvolvidas em cooperação com o par de estágio, passando gradualmente a serem assumidas apenas pela mestranda durante uma manhã, um dia e, posteriormente, durante os três dias de presença em contexto, intercalando a semana de intervenção com o par pedagógico.

Durante toda a ação educativa, a mestranda adotou uma postura indagadora e reflexiva enquanto agente promotor de aprendizagens significativas para os alunos e própria construção e desenvolvimento de competências profissionais. Neste sentido, e numa espiral do processo de investigação-ação, as suas intervenções foram patenteadas por observações contínuas e reflexões antes, durante e após a ação promovida em sala de aula.

Contrariamente ao que aconteceu na PPS no contexto educativo da educação pré-escolar, neste contexto de 1.º CEB, a gestão do tempo letivo tinha como base um horário predefinido, o que de alguma forma, representava uma maior pressão para o seu cumprimento. Nas primeiras atividades dinamizadas, a mestranda sentiu dificuldade nesta gestão, alongando a atividade por um período de tempo superior ao previamente definido na planificação. Esta dificuldade partia da falta desconhecimento real e concreto dos ritmos de trabalho distintos existentes na turma, que só depois de integrar a ação foi possível desenvolver essa consciência. Desta forma, a mestranda ao longo da sua ação desenvolveu estratégias, de forma a contornar esta situação e em prol de uma gestão de tempo mais eficiente.

Desde logo, a formanda teve consciência que a turma demonstrava uma forte motivação por atividades de caráter lúdico, neste sentido, desenvolveu atividades como: O bingo das tabuadas”; “Quem quer ser sábio” para uma intervenção na disciplina curricular de Estudo do Meio, acerca da qualidade do ar e de que forma a mesma interfere na saúde pública; o “ valor das frases”, numa dinamização da aula de português, em que através do lançamento de um dado os alunos tinham que construir uma frase com valor afirmativo ou negativo; jogos de cartas da divisão e multiplicação; confeção de biscoitos de Natal; a “caixa da vida” em filosofia para crianças; a “viagem do sangue” numa aula de Estudo do Meio ; e a atividade “ vamos dividir os frutos da árvore que dava olhos”.

Das atividades mencionadas, a mestranda salienta a “viagem do sangue”, como uma metodologia significativa no seu resultado, uma vez que através da experimentação por trabalho prático, permitiu uma forte motivação e possibilidade de verificar no momento as aprendizagens construídas pelos alunos. A atividade consistia em sistematizar os conteúdos relativos ao sistema sanguíneo, na disciplina de Estudo do Meio. Para isto, as crianças desenharam com giz de cor vermelha e azul, uma representação do sistema circulatório e posteriormente, encenaram a circulação do sangue no sistema sanguíneo, assumindo papéis enquanto: sangue arterial, sangue venoso, coração, pulmões, estômago e fígado. À chegada a cada um dos órgãos, os alunos que representavam o sangue, tinham que responder às questões: “ que tipo de sangue és?”; “de onde vens?”; e “ para onde vais agora?”.

O principal objetivo desta atividade era que os alunos compreendessem de que forma o sangue circula na pequena e grande circulação. Com esta dinamização, foi possível verificar a responsabilidade com que os alunos assumiram os diferentes papéis, percorrendo o circuito do sistema sanguíneo de forma correta, o que permitiu à formanda, reconhecer que este conteúdo, de uma forma geral, foi bem assimilado. O facto de estes terem que representar o sistema circulatório, permitiu-lhes a assunção de um papel ativo enquanto construtores do próprio conhecimento, no sentido em que, tiveram que colocar

em prática os conteúdos já abordados. Pois esta situação não era possível enquanto meros observadores de um esquema ilustrativo do sistema circulatório.

A atividade em que os alunos fizeram biscoitos de Natal, também ela enquanto metodologia de experimentação, colocou os alunos num papel ativo enquanto construtores do conhecimento, na medida em que, cada grupo teve de assumir a confeção da receita, indo ao local onde estavam disponíveis os ingredientes, buscar as quantidades daquilo que pretendiam.

Salienta-se também a atividade intitulada “ Quem quer ser sábio?”, onde é desenvolvida a estratégia do jogo como motivação e sistematização de conhecimentos relativos à qualidade do ar e suas influências para a saúde da população. Este jogo foi baseado no concurso televisivo “Quem quer ser milionário”, para o qual os alunos, numa aula de Português como sistematização do texto funcional, construíram as suas regras. Sendo possível, através da existência de interdisciplinaridade entre a aula de Português e Estudo do Meio, a elaboração de um conjunto de regras que partiu dos próprios alunos, situação que a mestranda considera mais produtiva do que a uma apresentação de regras predefinidas pelo professor.

As atividades desenvolvidas com recurso ao jogo do bingo, nas aulas de matemática, também foram desenvolvidas enquanto estratégia de motivação dos alunos e sistematização de conteúdos, nomeadamente das tabuadas. Numa primeira abordagem por iniciativa da estagiária e numa segunda vez em atenção ao interesse manifestado pelos alunos, como já referido anteriormente.

Nas atividades em que a mestranda colocou em prática a metodologia do jogo, tentava gerir o tempo de forma a ser possível jogar uma vez numa parte inicial da aula e uma segunda vez no final, acordando com a turma que o jogo só poderia ser repetido consoante os comportamentos evidenciados durante o desenvolvimento das restantes propostas de trabalho. Esta foi uma estratégia que permitiu motivar os alunos e incentivar ao cumprimento das regras de sala

de aula, nomeadamente de participação oral e conseqüentemente a um melhor desenvolvimento dos restantes trabalhos planificados para cada aula.

As dinamizações desenvolvidas com o auxílio da metodologia de trabalho por investigação, eram também elas, bastante significativas para os alunos, uma vez que se tratava de uma turma composta por crianças bastante motivadas, curiosas e com um espírito crítico bastante evidente nas suas intervenções. Desta forma, todo o trabalho desenvolvido a partir da investigação era produtor, no sentido em que os alunos eram bastante participativos e com o papel ativo enquanto investigadores, não ficando de qualquer forma impassíveis quando confrontados com um desafio de investigação. Conseqüentemente, este género de trabalho era significativo, na medida em que, mais uma vez, permitia colocar os alunos no centro da construção do próprio conhecimento, partindo numa visão socioconstrutivista, de conhecimentos já formados anteriormente, para a construção de novas conceções. Para isto, ao professor é atribuído um papel ativo enquanto mediador do processo de investigação dos alunos.

Tendo como base o exposto em relação à metodologia de trabalho por investigação, a mestrandia planificou atividades, nomeadamente para a área disciplinar de matemática, em que recorreu à mesma. Na aula de matemática do dia 8 de janeiro (c.f. ANEXO 2 TIPO A-III) pretendia-se iniciar a abordagem ao conteúdo da divisão exata. Desta forma, a mestrandia planificou uma atividade em que os alunos, divididos em 5 grupos, exploraram as diferentes formas de agrupar 20 nozes em igual número, chegando à conclusão que é possível formar 5 grupos de 4 nozes, 4 grupos de 5 nozes, 10 grupos de 2 nozes e 2 grupos de 10 nozes. Para isto e como forma de mediar o processo de investigação, a estagiária escrevia no quadro os raciocínios de cada grupo, relatados pelos porta-vozes previamente selecionados. Foi notório o interesse dos alunos nesta exploração, sendo possível ouvir nas discussões em grupos, comentários como: *“ se divides em 6 grupos com 3 nozes vai sobrar um grupo só com 2 nozes e não pode”(J.G.); “para termos grupos iguais temos que pensar nas tabuadas que dão 20 ” (J.R.); e “fazer 10 grupos com 2 nozes é a mesma*

coisa que fazer 2 grupos de 10 nozes, mas num temos que dividir 10 vezes e no outro só temos que dividir 2”(M.R.) (c.f. ANEXO2 TIPO A-XIII).

Ainda em continuidade do trabalho por investigação, para abordagem ao conteúdo da divisão exata, a mestranda propôs aos alunos a exploração da divisão através da subtração. Para isto, solicitou a vinda de dois alunos à frente da turma e colocou o desafio de estes dividirem igualmente, 8 maçãs entre eles, retirando de cada vez, 2 maçãs. À medida que os alunos procediam à divisão por subtração, a professora mediava o processo questionando a turma em relação ao que estava a acontecer, com o intuito de que estes acompanhassem o processo e compreendessem que quantas vezes teriam de ser retiradas 2 maçãs até não sobrar nenhuma.

Após a dinamização desta atividade, a mestranda considerou que teria sido mais produtiva se a mesma tivesse sido desenvolvida em grupos, como aconteceu na anterior. Uma vez que na atividade de investigação realizada em grupos, foi possível evidenciar uma maior envolvimento no processo de investigação e exploração por parte dos alunos. Ainda numa reflexão sobre as duas atividades, desenvolvidas nesta aula de matemática, a mestranda considera que nesta estratégia de trabalho por investigação, faltou o desenvolvimento de uma última etapa de sistematização, na medida em que, teria sido relevante fornecer aos alunos uma folha de registo dos resultados decorrentes nos processos de investigação.

Neste sentido, em práticas profissionais futuras, a mestranda terá a reflexão desta falha em consideração, atentando a esta fase numa planificação em que pretenda colocar em prática esta metodologia de trabalho.

Na semana que precedeu as férias de Natal, a estagiária planificou uma atividade em que mediante um guião sobre a história: “Cavalinho de pau” de Manuel António Pina, as crianças teriam que desenvolver uma dramatização da mesma e posteriormente seria desenvolvido um *pod-cast*, com estas dramatizações. No entanto, sob influência dos tempos de ensaio para a festa de Natal da instituição, não foi possível desenvolver a atividade com toda a turma. Desta forma, a mestranda dinamizou a atividade apenas com o grupo

de alunos que não participaria na festa de Natal e ao invés de criar um *pod-cast* construiu um vídeo, no programa online “*storyjumper*”, com as caricaturas dos alunos, apresentando no dia seguinte o resultado final a toda a turma. Esta alteração da atividade planejada comprovou como já mencionado anteriormente que, a mestrandia encarou a planificação como um instrumento flexível, adaptando atividades consoante conjunturas que limitaram o desenvolvimento de tarefas planejadas. Contudo, considera-se que uma produção do vídeo concretizado pelos próprios alunos, com gravações que incluíssem interpretações de toda a turma teria sido mais significativo.

Algumas das metodologias já foram explanadas, aquando a explicação da dimensão da gestão flexível do tempo no processo de planificação. No entanto, importa salientar outras ainda não mencionadas

Tomada a consciência de que o grupo de alunos tinha ritmos de trabalho diferenciados, desenvolveu a estratégia já referida, de preparar atividades paralelas para os alunos que terminavam as tarefas propostas antes do tempo estipulado, tais como: desafios matemáticos, textos recreativos e ilustrações de alguma obra abordada durante essa semana. Outra estratégia consistiu em solicitar aos alunos que após concluírem e reverem as atividades, auxiliassem os colegas que solicitassem ajuda. Esta estratégia revelou-se produtiva, na medida em que os alunos com o apoio dos colegas, por vezes, compreendiam melhor o conteúdo que estava a ser trabalhado, através das explicações com uma linguagem mais coloquial. Por outro lado, permitiu ainda uma motivação acrescida para execução das tarefas, uma vez que os alunos gostavam de que lhes fosse atribuída a responsabilidade de auxiliar os colegas, admitindo com verbalizações como: “*vou-te explicar, mas não posso dar-te as respostas*” (M.R.), que era uma tarefa difícil. Ainda enquanto estratégia de evitar que os alunos com ritmos de trabalho mais rápidos ficassem desmotivados, num tempo de espera pelos restantes colegas, a estagiária levou para a sala de aula na sua última semana de intervenção, um baralho de cartas com operações da multiplicação e outro com operações da divisão. Este recurso, para além de ser utilizado como jogo motivacional na fase inicial e final das aulas da disciplina de

Matemática, servia então como recurso para uma atividade paralela às atividades planificadas.

Desta forma, foi possível evitar que os alunos passassem tempos inativos, enquanto esperavam que os colegas terminassem as tarefas. Esta situação causava uma quebra do ritmo de trabalho e motivação desses alunos e, conseqüentemente, uma tendência para o aumento da dispersão dentro da sala de aula que interferia com o nível de concentração dos alunos que estavam a trabalhar, demorando ainda mais tempo.

Ainda no que concerne à gestão do tempo, mediante a observação de que alguns alunos chegavam sistematicamente atrasados, após o período de almoço, dificultando o início das atividades letivas da parte da tarde, a diáde de estagiárias, passava a apresentação de uma curta-metragem da “*Pixar*”, assim que se ouvisse o toque de entrada. Desta forma, os alunos motivados pela visualização chegavam atempadamente tornando possível retomar as atividades do dia com toda a turma já presente na sala de aula.

Relativamente à gestão do espaço, também nesta dimensão a mestranda desenvolveu competências profissionais, de forma a encontrar estratégias que lhe permitissem uma organização do espaço da sala de aula, mais profícua ao desenvolvimento de determinadas atividades. Desta forma a professora estagiária alterou a organização do espaço, nomeadamente para atividade já descrita na análise ao processo de planificação – “a viagem do sangue”, em que para que os alunos pudessem representar o circuito do sistema circulatório, se teve de remover todo o mobiliário para as extremidades da sala, deixando o máximo de espaço livre no seu centro. Para as atividades desenvolvidas na disciplina de oferta complementar de Filosofia para Crianças, em parceria com o par de estágio, professor cooperante e um professor institucional da área de Filosofia, considerou-se mais proveitosa uma organização do espaço em círculo, permitindo uma reunião em “assembleia de turma”. Assim, era possível um contacto visual entre todos os alunos enquanto manifestavam as suas opiniões.

Para que se entenda de forma mais clara esta alteração da organização do espaço, é necessário descrever o que era pretendido numa aula de Filosofia para Crianças. No momento de integração neste contexto, a díade de estagiárias não tinha qualquer tipo de formação acerca da dinamização deste tipo de aulas e quais os objetivos pretendidos. Por conseguinte, numa atitude investigativa recolheram informações disponibilizadas em diferentes fontes, de forma a terem bases para as suas futuras planificações nesta área de oferta complementar. Após estas investigações, ficou clara a intencionalidade educativa perspectivada com as intervenções nesta área. Prendia-se criar condições para que as crianças construíssem aprendizagens de forma reflexiva e não mecânica (Muraro, n.d.), conduzindo-as a reflexões sobre problemáticas e temáticas ambíguas. Na opinião de Muraro (n.d.), fazer filosofia com as crianças é criar condições para que os alunos pensem, num “ambiente onde o questionamento das crianças sobre conceitos comuns, centrais, controversos e problemáticos (...) possam ser adequadamente investigados e não simplesmente respondidos com verdades absolutas”. Para isto, a estagiária nestas aulas, tinha apenas um papel enquanto mediadora das discussões desenvolvidas em torno de alguma questão.

A título de exemplo desta estratégia e tipo de trabalho desenvolvido nesta área, tem-se a sessão de Filosofia para Crianças do dia 12 de dezembro, com a atividade intitulada: “O último lugar no comboio do *Polar Express*”. Esta atividade decorreu na semana antecedente às férias de Natal, para a qual foram desenvolvidas atividades em torno da temática do Natal, nomeadamente a visualização do filme: “Polar Express” que serviu de mote para esta sessão. Nesta atividade a turma foi confrontada com se seguinte situação: em véspera de Natal, à chegada à estação de comboios alguns passageiros foram confrontados com a informação de que só existia um bilhete para a última viagem do comboio antes do Natal de entre os passageiros estava: uma senhora grávida que argumentava que naquela condição não pode ficar sozinha numa cidade desconhecida; uma senhora idosa que dizia ter receio daquele ser o último Natal com a sua família; um estudante dizia querer ir para a sua cidade

porque era lá que poderia receber os seus presentes de Natal; um electricista que afirmava ser urgente ir para a sua cidade porque houvera um problema com a luz cidade e ele era a única pessoa capaz de voltar a dar luz às ruas da cidade na noite de Natal; e uma freira a argumentar que levava consigo todos os presentes de Natal recolhidos numa campanha para crianças de uma instituição de solidariedade. Perante esta situação, as crianças tiveram que argumentar qual a pessoa que consideravam ser mais justo atribuir o último bilhete e ir naquela viagem.

Durante a discussão gerada na turma, foi possível ouvirem-se argumentos bastante interessantes como: *“a senhora grávida merece o bilhete porque pode morrer e se morrer perdem-se duas vidas e o bebé não vai poder ter nenhum Natal enquanto que a senhora idosa já viveu muitos Natais”* (J.R.) e *“o electricista é um aldrabão e estava a mentir porque de certeza que haviam mais electricistas na cidade que pudessem resolver o problema”* (J.G.). Estes exemplos, revelam o espírito crítico e argumentativo promovido nestas sessões, desenvolvendo ainda competências da área disciplinar de Português, no que reporta ao desenvolvimento do discurso oral.

Durante a ação educativa da formanda, foi necessário, como já mencionado anteriormente, uma mobilização de recursos educativos diversificados, como método de apoio às atividades promovidas. Sempre que possível, a mestrande levou para a sala de aula recursos reais dos conteúdos a abordar, a título de exemplo, tem-se a atividade de Estudo do Meio do dia 7 de janeiro (c.f. ANEXO 2 TIPO A-III), em que a discente levou para a sala de aula diferentes tipos de raízes, permitindo aos alunos uma visualização e exploração de diferentes plantas com diferentes tipos de raízes. A escolha destes recursos partiu do conteúdo programático a abordar nessa aula - localização das raízes, tendo sido considerado pela professora estagiária, mais profícuo à motivação dos alunos e consequentemente aprendizagens significativas, a exploração de raízes reais, ao invés de uma mera observação de imagens.

Importa salientar de entre os recursos que auxiliaram a ação docente, o quadro interativo e aplicação “Class Dojo”, uma vez que a sua utilização esteve

presente em todas as intervenções. O quadro interativo, com ligação a um computador e internet, permitiu de entre várias potencialidades: desenvolver correções de exercícios de forma interativa; visualizar vídeos e *power points*; desenvolver atividades de carácter lúdico, nomeadamente jogos disponíveis no espaço da *escola virtual* da Porto Editora; e gerir os comportamentos com recurso ao “Class Dojo”.

A aplicação denominada “Class Dojo” foi uma estratégia implementada pelo professor cooperante, com a intencionalidade de os alunos assumirem uma melhoria dos seus comportamentos na sala de aula e cumprimento das regras na mesma. A aplicação consistia na criação de uma turma virtual, em que cada aluno era representado por um “Avatar”, ao qual eram somados ou retirados pontos consoante os comportamentos evidenciados pelos alunos em determinados parâmetros, como: gestão do tempo, cumprimento das regras de sala de aula e participação/empenho, podendo variar consoante a seleção que o professor considera-se pertinente no momento. Os resultados diários podiam ser ainda visualizados pelos encarregados de educação, que tinham acesso à aplicação e pontuações do seu educando, resultando assim, ainda num meio para comunicação com a família.

O recurso a esta aplicação revelou-se bastante significativo na ação da mestranda, uma vez que permitiu em vários momentos, mediar os comportamentos dos alunos e concretizar com os mesmos uma auto e hétero avaliação dos comportamentos no final de uma aula ou de um dia.

Nas primeiras intervenções, a díade tomou consciência de que um dos principais desafios no que reporta ao desenvolvimento de competências no seu processo de formação profissional enquanto futuras professoras do 1.ºCEB, seria a gestão do grupo. Este foi o aspeto em que a mestranda sentiu mais dificuldades, no entanto foi igualmente uma das dimensões em que a mestranda considera ter desenvolvido mais competências e aprendizagens enquanto futura docente.

Tratando-se de uma turma constituída por alunos bastante participativos, empenhados, motivados, interessados e curiosos, foi possível numa fase inicial,

verificar que não existia respeito pelas regras de participação oral. No entanto, dentro destas características globais, era possível ainda destacar dois grupos com características diferenciadas no que concerne ao momento de participação oral. Num grupo destacava-se a B.L, o A.Q., a M.R., o A.R. e o J.G. que intervinham regularmente de forma voluntária e pertinente, ao passo que alunos como a C.M.,O.M.,B.C, e A.M. de um modo geral, apenas participavam quando solicitados para o fazerem. Refletiu-se ainda no facto de o incumprimento das regras de participação oral por parte dos alunos que participavam por iniciativa própria, desmotivar a participação dos restantes, que em determinados momentos apesar de terem o braço no ar, acabavam por desistir aquando uma resposta dita em voz alta por um colega sem ser solicitado para o fazer. Neste sentido, importa referir que a utilização da aplicação “Class Dojo”, já explanada, foi fulcral numa gestão dos comportamentos da turma e na participação voluntária e adequada.

Tendo em conta o exposto, a díade numa atitude investigativa e de constante reflexão em colaboração com os restantes intervenientes do seu processo formativo, procurou colocar em prática nas suas ações educativas, estratégias que permitissem colmatar estas características da turma. A primeira estratégia colocada em prática já foi mencionada, tendo consistido na alteração da planta da sala, dispondo os alunos em grupos. Situação que permitiu desenvolver uma outra estratégia ao longo da ação da mestrand- o trabalho em grupos. Esta metodologia de trabalho foi regularmente utilizada, uma vez que era evidente a motivação acrescida por parte dos alunos nas tarefas propostas para realização entre pares.

Para os dias que a mestrand considerava serem mais cansativos, e que os alunos revelavam uma maior agitação, esta fazia uma sessão de relaxamento antes de iniciar as aulas do período da tarde. Este exercício de relaxamento passava por escurecer a sala, colocar uma música de fundo e solicitar aos alunos que conforme chegassem á sala de aula deitassem as cabeças sobre a mesa e fechassem os olhos, atendendo apenas ao que a professora estagiária dizia de modo a desenvolver um relaxamento através da imagem mental. A colocação

de músicas de fundo, enquanto os alunos desenvolviam tarefas como exercícios de matemática e escrita criativa, também foi uma metodologia utilizada no sentido de relaxar os alunos, e precaver a existência de ruído exagerado, mencionando aos alunos que quando o barulho da sala não possibilitasse a audição da música, a mesma seria desligada.

Evidenciado em alguns alunos uma postura de falta de responsabilidade e cuidados com os recursos materiais disponibilizados, nomeadamente de suporte escrito, a mestranda desenvolveu uma estratégia paralela às atividades da semana da planificação (c.f. ANEXO 2 TIPO B-III), que consistiu em fornecer aos alunos, num momento anterior à visualização do filme *“Polar Express”*, um bilhete, frisando que teriam que ser responsáveis pela sua conservação, uma vez que sem bilhete não poderiam assistir ao filme. Uma vez que a visualização do filme não foi consumada toda no mesmo dia, foi curioso evidenciar uma notória preocupação por parte dos alunos em apresentar o bilhete por eles conservado, tecendo comentários como: “O N.A. não pode ver o filme porque rasgou o bilhete dele” (B.L.). A partir deste comentário, a mestranda aproveitou para consciencializar os alunos para a importância de serem responsáveis com os materiais fornecidos.

Durante as intervenções educativas, a mestranda utilizou diversas vezes para resolução de dúvidas existentes, a estratégia de solicitar a um aluno que se disponibilizasse a explicar por palavras suas determinados conceitos ou exercícios. Pois notava, que para além de ser motivador para o aluno explicar aos restantes colegas um assunto, por vezes de uma forma mais coloquial, conseguia conduzir a interpretações mais simples. Outra estratégia utilizada para a resolução de dúvidas, surgiu em torno das correções das tarefas propostas na disciplina curricular de Matemática, em que a mestranda solicitava a vinda ao quadro de alunos em quem eram evidenciadas dificuldades durante a realização dos exercícios, de forma a dar uma explicação mais detalhada ao aluno e várias vezes servindo de clarificação para outros alunos que também não tinham compreendido algum exercício. Durante o tempo dedicado à resolução de tarefas individuais ou em grupo, a formanda circulava

sempre pela sala, de forma a clarificar dúvidas que pudessem surgir e sempre que uma dúvida se repetia, procedia à sua explicação para toda a turma.

Quando os alunos evidenciavam, durante uma aula, uma curiosidade paralela aos objetivos planificados para mesma, a professora estagiária, atentava a essa mesma curiosidade e caso não fosse possível dar continuidade à aula no sentido de responder a essas intervenções, pedia aos alunos uma breve pesquisa em casa sobre a questão, comprometendo-se a no início das aulas do dia seguinte, dar espaço para uma breve apresentação dos resultados das pesquisas desenvolvidas. Como exemplo desta situação foi uma aula de Estudo do Meio, em que a mestranda abordou o conteúdo da qualidade do ar e suas influências, surgindo a curiosidade por parte do J.G. da razão pela qual os raios Ultra Violeta eram designados com esse nome. Posto isto, a mestranda verificou que era notória a curiosidade por parte de grande parte da turma, sendo assim pertinente explorar a questão, solicitando aos alunos que fizessem uma pesquisa a ser apresentada no dia seguinte.

Contudo, pode-se afirmar que, ao longo da sua ação educativa, a professora em processo de formação, foi desenvolvendo estratégias que lhe permitiram uma evolução no que concerne à gestão do tempo, espaço, recursos e grupo num ambiente educativa, indo ao encontro das características, interesses e necessidades evidenciados na turma.

3.4. REFLEXÃO

Para o desenvolvimento dos processos analisados numa espiral articulada de investigação-ação, a mestranda tomou, tal como foi referindo ao longo da análise dos mesmos, uma postura reflexiva antes, durante e após a ação, tal como fundamentado no capítulo dois do presente relatório. Esta postura revelou-se fulcral, na medida em que contribuiu para uma construção ativa e progressiva de aprendizagens, ao longo do seu processo na PPS.

O par de estágio, o professor cooperante e supervisora institucional, tiveram um papel ativo numa cooperação com partilha de observações e posteriores reflexões que contribuíram também elas, para este processo de contínuas reflexões ao longo da prática pedagógica em 1.ºCEB.

Os momentos de reflexão precedentes à ação educativa foram auxiliados pelos momentos de planificação, quer individual, quer em reunião com a tríade de estágio e pelos guiões de pré-observação da prática pedagógica supervisionada (c.f. ANEXO 2 TIPO A-IV e TIPO B-VIII). Os guiões de pré-observação da PPS, como o próprio nome sugere, consistiam numa reflexão escrita prévia ao momento de observação das aulas supervisionadas, para as quais eram refletidas as necessidades de desenvolvimento de competências por parte da mestranda, evidenciando por exemplo, quais as dificuldades que previa surgir durante a sua intervenção educativa e de que forma as pretendia contornar, assim como, em que aspetos considerava pertinente a supervisora institucional focar a sua observação de forma a dar uma opinião, no sentido de contribuir para aprendizagens construtivas e uma possível melhoria das suas práticas.

A mestranda teve, de forma sistemática, que recorrer à reflexão na ação, nomeadamente em alguns momentos que já foram reportados ao longo das análises neste capítulo. Exemplo em que a mestranda através da reflexão durante a sua ação adaptou a sua intervenção, foi numa atividade já mencionada, em que a formanda evidenciou que alguns alunos não estavam a compreender o processo da divisão exata, nomeadamente que a divisão é uma operação inversa à multiplicação e que reconhecer que um número natural é divisor de outro se o segundo for múltiplo do primeiro e vice-versa. Deste modo, ao invés de prosseguir com propostas de exercícios de aplicação, a mestranda numa reflexão na ação, considerou que devia continuar a explorar com os alunos num trabalho por investigação, o processo de divisão.

No que concerne aos momentos de reflexão após a ação, destacam-se os momentos novamente os momentos de planificação, as narrativas individuais e colaborativa, reunião intercalar do processo de PPS e reuniões com a

supervisora institucional, nas reuniões pós-ação. As planificações também tiveram por base reflexões após a ação, na medida em que através de reflexões tomadas em consideração depois da ação, a mestranda definia estratégias e metodologias que fossem ao encontro destas.

As narrativas individuais (c.f. ANEXOS 2 TIPO A-V e TIPO B-IX) consistiram em três momentos distintos de reflexão, baseadas nos processos de observação, planificação, ação e avaliação que a mestranda desenvolveu ao longo da presença em contexto educativo. Já a narrativa colaborativa (c.f. ANEXO 2 TIPO A-VI), teve como base um momento de reflexão escrita em tríade de estágio, onde juntamente com o par pedagógico e orientador cooperante foi desenvolvida uma reflexão baseada na dificuldade mais evidenciada durante a ação da tríade, e já aqui abordada a gestão do grupo. Estas narrativas eram ainda um momento de reflexão com a supervisora institucional, na medida em que a partir da leitura das narrativas, a supervisora tinha um olhar mais preciso sobre os processos que as mestrandas desenvolviam e em que medida refletiam sobre os mesmos, dando sempre a sua opinião crítica e reflexiva acerca das mesmas.

As reuniões desenvolvidas em presença do professor cooperante e supervisora institucional revelaram-se significativas, na medida promoveram reflexões após a ação, que contribuíram para a construção de aprendizagens promotoras de novas estratégias e posturas em intervenções posteriores.

Nestas reuniões, a mestranda era conduzida a refletir sobre propósitos nunca pensados anteriormente, como por exemplo, o encontro de um “equilíbrio” acerca da sua perceção do ruído gerado dentro da sala de aula. Consciência desenvolvida após uma reflexão em cooperação, posterior a uma ação onde foi utilizado o jogo do “Bingo” como recurso educativo, e em que a mestranda em alguns momentos considerou estar um ruído desproporcional na sala de aula. Todavia, tratando-se de uma atividade de caráter lúdica considera-se aceitável um ruído acrescido dentro da sala de aula e se não for admitido esse ruído, alertando os alunos, quebra o prazer, alegria e fruição que é tão importante durante a dinamização de um jogo, e conseqüentemente a

motivação dos alunos. Esta reflexão foi desenvolvida ainda numa fase inicial da PPS, tendo sido tomada em consideração nas ações posteriores da mestranda.

A título de exemplo de outra reflexão procedente da ação, verificou-se na atividade desenvolvida com recurso ao jogo “Quem quer ser sábio”, em que em reunião com a supervisora, foi refletido a necessidade de a estagiária fazer uma preparação mais aprofundada na explanação de forma clara e simultaneamente rigorosa dos conteúdos científicos, mencionados no jogo, para que desta forma tivesse uma ação mais segura e confiante.

Todos estes momentos de reflexão aqui expostos, entre outros decorrentes na PPS, resultaram numa construção e reconstrução de aprendizagens fulcrais para todo o processo de formação da mestranda enquanto futura profissional da área da educação. Importa salientar que todos estes processos de reflexão conquistaram um maior significado por fazerem parte de um processo desenvolvido em cooperação com os restantes intervenientes do processo de profissionalidade da estudante.

Ainda enquanto reflexão pós ação, a reunião intercalar de avaliação, desenvolvida em presença da supervisora institucional e par de estágio, revelou-se significativa para a tomada de consciência da formanda em parâmetros que deveria evoluir em consonância com os objetivos definidos para a UC de PPS no 1.ºCEB. Uma das consciências desenvolvidas foi exatamente para os momentos de reflexão, em que se considerou oportuno mobilizar para as narrativas dados concretos, como por exemplo, os dados recolhidos nas grelhas de observação. Outra reflexão tomada, foi a necessidade de se construir grelhas de verificação de comportamentos e competências dos alunos.

Neste processo, a formanda considera ainda relevantes as conversas, embora que informais, com outro par pedagógico, em presença no mesmo contexto educativo. Uma vez que estavam a desenvolver a sua ação com uma turma do mesmo ano de escolaridade, sendo os conteúdos programados abordados os mesmos. Desta forma, eram partilhadas opiniões acerca de estratégias e metodologias desenvolvidas com a sua turma, resultando numa

comparação das atividades planejadas com metodologias e atividades diferentes e resultados que das mesmas advinham.

Em suma, a mestranda considera que a adoção de uma postura crítica, reflexiva e indagatória, com a consciência da necessidade de uma permanente reflexão entre todos os processos da sua intervenção pedagógica foi crucial para todo o processo, permitindo que a mestranda partisse das reflexões desenvolvidas para um ajustamento de novas práticas mais adequadas, com a preocupação presente de não repetir outras que se tivessem revelado menos potenciadoras de resultados positivos.

3.5. AVALIAÇÃO

Tal como explanado no primeiro capítulo, depois de um processo de observação, planificação, ação e reflexão, foi necessário ainda atentar ao processo de avaliação, no sentido de fazer uma análise mais pormenorizada que permitisse à mestranda recolher dados que mediassem as suas futuras intervenções educativas e num ciclo de investigação-ação retomar para novas observações pertinentes para a compreensão de algumas das reflexões e avaliações desenvolvidas.

Neste processo de avaliação teve-se em consideração as tipologias da avaliação fundamentadas no capítulo um: avaliação diagnóstica, avaliação sumativa, avaliação formativa e ainda a autoavaliação, sendo que, foi sobre a avaliação diagnóstica e avaliação formativa que recaíram maior parte das análises da díade de estagiárias.

A avaliação diagnóstica foi desenvolvida desde a fase inicial do processo de observação, analisando as competências, necessidades e dificuldades de aprendizagem patenteadas pelos alunos nas diferentes disciplinas curriculares. Desta forma, numa fase inicial, este tipo de avaliação recaiu sob uma forma global na análise de toda a turma no seu geral, passando de forma gradual para

uma avaliação individual dos alunos. Esta tipologia de avaliação esteve presente ao longo de toda a ação educativa da mestranda, uma vez que a mesma permitia uma análise imediata de determinadas dificuldades e necessidades, que através das notas de campo eram apontadas pela professora estagiária para uma posterior análise e reflexão em parceria com o par de estágio.

Os diálogos desenvolvidos com os alunos quer em grande grupo, quer individualmente, foram uma situação de destaque no que concerne ao potenciamento da avaliação diagnóstica, uma vez que, através do mesmo, a formanda conseguia compreender de melhor forma os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos em determinadas conteúdos. E consequentemente, privilegiando uma perceção acerca de que conhecimentos podia partir para a exploração de outros, tendo em conta, que tal como já referido, a estudante não considerava os alunos “tábuas rasas”, mas sim já detentores de conhecimentos dos quais podiam partir para novas explorações de conteúdos programáticos. Esta avaliação diagnóstica, proveniente dos diálogos com os alunos, permitiam ainda que a mestranda se inteira-se da eficiência dos trabalhos desenvolvidas nas aulas, uma vez que era possível detetar nos comentários dos alunos as dúvidas existentes e aprendizagens construídas.

A avaliação sumativa, não foi um processo ativo no processo de PPS, uma vez que os momentos destinados a este tipo de avaliação, nomeadamente às fichas de avaliação sumativa, eram da responsabilidade do professor cooperante. Posto isto, a mestranda apenas mediou alguns dos momentos de avaliação sumativa decorrentes nos dias em que assumiu as intervenções educativas.

No que reporta à tipologia da avaliação formativa, esta tal como é explanado no capítulo foi alvo de um processo contínuo e sistemático no decorrer da prática pedagógica, aliado ao processo de avaliação diagnóstica já referido. Numa fase inicial, a formanda apenas recorria às anotações dos dados evidenciados sob o suporte de notas de campo, no entanto, em reflexão

cooperativa com o par de estágio, considerou-se necessária a criação de grelhas de verificação (c.f. ANEXO 2 TIPO B-V). Estas grelhas permitiram monitorizar as competências objetivadas para determinada aula, no sentido de futuramente servirem de suporte de análise e reflexão sobre o que era necessário ver-se melhorado em intervenções seguintes, de forma a promover aprendizagens e/ou desenvolvimento de determinadas competências de um ou mais domínios em específico. As grelhas desenvolvidas permitiram a verificação da participação oral (c.f. ANEXO 2 TIPO A-VIII), verificação da participação em trabalho de grupo (c.f. ANEXO 2 TIPO A-X), grelha de verificação da leitura (c.f. ANEXO 2 A-IX) e verificação das aprendizagens desenvolvidas numa aula de português destinado à abordagem do conteúdo programático relativo ao valor das frases (c.f. ANEXO 2 TIPO A-XII).

O recurso a estas grelhas foi previamente definido aquando os momentos de planificações das atividades, em que para cada dia era selecionada uma competência que requereria um especial enfoque nas observações da formanda durante a sua ação.

Em reflexão conjunta com o par de estágio, a supervisora institucional e o orientador, considerou-se que teria sido uma mais-valia neste processo de formação profissional, a construção de grelhas de avaliação de aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares, nomeadamente para as competências de foro cognitivo desenvolvidas nas áreas curricular de Português, Matemática e Estudo do Meio. Sendo desta forma possível à díade de estagiárias desenvolver um processo de avaliação que contribuísse para uma análise mais específica das aprendizagens desenvolvidas e eventuais dificuldades existentes. Assim, a formanda considera que este aspeto falhou durante a presença em contexto, servindo esta reflexão para práticas profissionais futuras, onde a importância desta tipologia de instrumentos de avaliação será tida em consideração.

A mestranda considera que para um processo de avaliação mais proficiente, seria relevante o período de presença em contexto ser mais extenso, permitindo desta forma, que por exemplo após a reflexão exposta no parágrafo anterior, a díade contruísse os instrumentos ponderados e ainda que já passado

algum tempo os desenvolvesse na sua prática, implementando grelhas de avaliação de aprendizagens as diferentes áreas disciplinares.

O processo de autoavaliação dos alunos foi mediado através da aplicação “Class Dojo”, já mencionada neste capítulo, permitindo que no final de cada aula, no final do dia, ou mesmo da semana, os alunos fizessem uma autoavaliação dos seus comportamentos e atitudes. A professora estagiária optou por predestinar um momento no final da última aula das sextas-feiras, para este exercício de reflexão dos alunos, onde analisavam a sua semana e colaboravam com opiniões no sentido de se desenvolver também uma heteroavaliação entre pares. No entanto, a mestranda considera que devia ter desenvolvido mais estratégias no sentido de promover este tipo de avaliação, uma vez que considera que a mesma é importante para um autorreconhecimento por parte dos alunos, acerca daquilo que aprenderam com determinada aula/atividade.

Em suma, e tendo como base tudo o que foi mencionado sobre o processo de avaliação, nas diferentes tipologias que esta pode assumir, a formanda considera que foi uma competência onde poderia ter desenvolvido mais estratégias e recursos, nomeadamente no que concerne à avaliação de aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares em que desenvolveu as suas ações educativas de forma a ter um suporte escrito com informações mais detalhadas acerca das aprendizagens promovidas.

Em modo de conclusão deste capítulo, a mestranda desenvolveu a sua *práxis* em contexto do 1.ºCEB, baseada nos referentes teóricos e legais expostos no capítulo um, de forma adaptada às características da instituição e turma em que integrou, enunciadas no capítulo dois num contínuo ciclo de investigação-ação.

METARREFLEXÃO

Concluídos os estágios em contexto de Educação Pré-Escolar e contexto do 1.ºCEB, procedentes de uma formação para qualificação profissional, que integra no plano de estudos de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, importa agora refletir-se acerca das aprendizagens, desenvolvimento profissional e pessoal, e competências desenvolvidas pela estudante, tendo como base os conhecimentos teóricos previamente construídos ao longo da frequência de aulas do seu 1.ºCiclo de estudos na área da Educação (Licenciatura em Educação Básica) e do Mestrado para o qual se propõe a concluir com a defesa deste relatório.

O processo de formação concludente deste mestrado pretende a formação de um profissional de educação generalista com o desenvolvimento de um perfil duplo, ao abranger as duas valências educativas da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Neste sentido, a análise que se segue, pretende ver explanadas reflexões referentes ao processo de desenvolvimento da mestranda, enquanto candidata a uma profissão de perfil misto em duas vertentes da área da educação.

Tendo sido desenvolvido um estágio em contexto educativo de cada uma das vertentes, será possível a formanda fazer uma reflexão numa ótica de candidata a uma profissionalidade de educação generalista, recorrendo a análises e comparações dos desenvolvimentos de competências e aprendizagens profissionais, desenvolvidos em ambos os contextos.

Uma vez que a díade de estagiárias desenvolveu a PPS na vertente da Educação Pré-Escolar na instituição do CNM, existiu desde logo uma preferência por continuar no mesmo contexto na vertente do 1.º CEB, pois perspectivava-se que enquanto formandas de um mestrado bivalente, tivessem oportunidade de desenvolver uma verificação e perceção acrescida da continuidade educativa e articulação existentes entre os dois níveis educativos.

Situação que segundo o preconizado pela Circular (n.º 17/DEPEB/2007) deve ser orientada pelo educador em conjunto com o professor do 1.º CEB, proporcionando “à criança uma situação de transição facilitadora de continuidade educativa” envolvendo “estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens”. No entanto, tal como se explanará de seguida, as perspetivas não foram totalmente ao encontro desta intencionalidade das estudantes, nomeadamente pelo facto de terem integrado numa turma já do 3.º ano de escolaridade após terem vivenciado a experiência de estágio em contexto da educação pré-escolar com um grupo composto por crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade e, sobretudo pela gestão e orientações educativas divergentes entre os dois ciclos.

Uma continuidade educativa é fulcral para o sucesso na construção gradual de aprendizagens e desenvolvimento de competências, assim “ o sucesso da Educação Pré-Escolar depende (...) do modo como for continuada no nível seguinte” sendo que a possibilidade de uma “ sequencialidade entre ciclos ou a continuidade entre eles, é um dos factores decisivos para o sucesso educativo de cada um deles” (Homem 2003, p.17). Deste modo, a mestrandia acredita que uma formação enquanto docente generalista na área da educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, lhe permite o desenvolvimento de uma construção de saberes e visão mais alargada, que possibilita um entendimento mais proficiente a esta continuidade e articulação entre os dois níveis de educação. Consequentemente, permite a tomada de uma consciência acerca das competências centrais que devem ser tomadas em consideração para um desenvolvimento na fase da educação pré-escolar, de forma a serem facilitadoras de uma transição para o 1.ºCEB e de uma continuação do aprofundamento das aprendizagens até então construídas.

A possibilidade de uma continuidade educativa possibilita ainda uma tomada de consciência do professor no 1.º CEB de quais as competências e conhecimentos que pode considerar para uma exploração no sentido de

aprofundar os conhecimentos já reais para as crianças e dar uma consequente continuidade, mediante um trabalho fundamentado numa perspetiva socioconstrutivista. Uma formação profissional deste encargo, contraria a dificuldade apontada por Roldão (2008, p.118), em que refere que umas das dificuldades apontadas para a possibilidade de uma articulação e continuidade educativa “situa-se na transição da educação-pré-escolar para educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas; a dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB”.

Enquanto candidata a uma profissionalidade docente generalista, a mestranda teve assim em consideração que,

“A articulação entre várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino (...). Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais”(Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2207).

Tendo como mote de perceção a intencionalidade alicerce neste percurso formativo da discente, evidenciada nos parágrafos prévios, importa agora na continuidade de uma reflexão acerca do mesmo, perceber de que forma o quadro teórico e conceptual pelo qual se orientou as práticas nos estágios em contexto das duas valências educativas se distinguiu e incitou tomadas de consciências benéficas, nomeadamente no que concerne às reflexões desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar e tomadas em consideração para uma melhoria das práticas no 1.ºCEB.

Em ambos os estágios, a mestranda sustentou a sua prática educativa nas conceções teóricas e conceptuais que desenvolveu ao longo da sua formação académica, desde a licenciatura em Educação Básica e experiências na iniciação à prática pedagógica que dela advieram. Estas aprendizagens e competências construídas foram a base de uma tomada de consciência por parte da estudante, da importância da adoção de uma postura de investigador na área

de educação, com a intencionalidade de uma construção e reconstrução de concepções, metodologias em busca da percepção de fenômenos no cotidiano educativo. Nesta linha de pensamento, a formanda adotou durante todo o processo de PPS, uma postura reflexiva, indagadora, enquanto profissional de educação investigadora, de forma a desenvolver práticas adaptadas à realidade educativa com que se deparou e necessidade de criação de estratégias que dela surgiram, numa intervenção educativa baseada na metodologia de investigação-ação e fases implícitas à mesma: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

O processo de observação consentiu uma primeira fase de integração em ambos os contextos educativos, sendo tida em consideração para a base das planificações desenvolvidas. As competências desenvolvidas no estágio no pré-escolar conduziram a um processo de observação desde logo no 1.º CEB, mais atento às várias dimensões do ambiente educativo, com o recurso a instrumentos de observação e ainda a uma atenta observação de forma global, tornando-se gradualmente mais individualizada, permitindo a análise de evidências e posteriores procuras de uma resposta intencional às mesmas.

No que reporta à fase de planificação, esta foi uma competência em que a mestranda considera ter evoluído significativamente em ambos os contextos. No entanto, importa salientar que terminada a presença em contexto de educação pré-escolar, e em fase de reflexão do relatório de estágio que dele adveio, a mestranda considerou que tinha desenvolvido evoluções que lhe permitiriam na fase seguinte da sua formação, uma preparação adequada para a planificação da ação educativa em 1.ºCEB. Situação que não se verificou, uma vez que os momentos de planificação entre os dois níveis educativos têm em consideração as características distintas existentes entre si.

Para a planificação da ação educativa em contexto pré-escolar eram tidas em consideração as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de crianças, tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as metas de aprendizagem, o projeto educativo e curricular da instituição, e o projeto curricular de grupo. Sendo os interesses e curiosidades

evidenciados pelas crianças o principal mote para este processo. Já para a planificação no 1.º CEB, a base da ação pedagógica eram os documentos orientadores da mesma, sendo tido em consideração a matriz curricular do 1.º CEB, programas; metas curriculares e de aprendizagem nas diferentes componentes curriculares; planificação anual da instituição; planificação trimestral; e planificação semanal definidas pelos professores do 3.º ano de escolaridade. Deste modo, a mestranda tentou ao longo da sua prática, articular as diretrizes preconizadas por estes documentos, com estratégias que promovessem a motivação dos alunos, procurando sempre que possível atender a interesses manifestados por estes. Todavia, contrariamente ao conquistado no pré-escolar, foi de difícil integração nas planificações desenvolvidas, os interesses manifestados pelos alunos, sendo contornada esta situação com a solicitação da estagiária de pesquisas extra aula e posterior apresentação para a turma.

A planificação de momentos de avaliação com recursos previamente definidos, no que concerne ao 1.ºCEB, foi uma competência que merecia ter sido mais explorada, nomeadamente para a avaliação das competências cognitivas dos alunos, nas diferentes componentes curriculares.

A ação da mestranda em contexto do 1.º CEB foi potenciada pelo desenvolvimento de competências e reflexões já construídas durante o estágio em Educação Pré-Escolar, nomeadamente na consciência da importância do recurso a estratégias e metodologias diferenciadas e adaptadas às motivações do grupo de crianças; estratégias de gestão do tempo e planificação de forma flexível às necessidades e interesses manifestados; estratégias de relaxamento das crianças e da própria estagiária mediante situações propícias a um acréscimo de nervosismo e insegurança; e gestão do grupo.

É nesta última competência que a mestranda destaca uma das suas maiores conquistas ao longo do estágio nos dois contextos, uma vez que esta gestão revelou-se em ambos uma das maiores dificuldades sentidas desde as primeiras intervenções. A mestranda privilegiou da integração em dois grupos, nas duas valências educativas, em que era evidente a motivação, interesse, curiosidade

e conseqüente participação ativa das crianças. Neste sentido, foi necessário desenvolver estratégias que permitissem uma adequada gestão do grupo, nomeadamente no que concerne às questões de participação oral. Assim, as estratégias desenvolvidas, no sentido de colmatar esta dificuldade, permitiram numa chegada ao 1.ºCEB, perante alunos com estas mesmas características, que a formanda já tivesse competências desenvolvidas que facilitaram esta gestão do grupo. Contudo, tendo em consideração se tratar de um grupo de alunos com uma idade diferenciada e ser um nível educativo com outro tipo de exigências, foi necessário a mestranda continuar numa postura de investigadora, a procurar estratégias que lhe permitissem uma proficiente gestão do grupo e conseqüentemente práticas mais seguras e promotoras de aprendizagens significativas.

Os processos de reflexão foram uma presente constante nos momentos antes, durante e pós ação, em ambos os contextos, sendo que, mais uma vez, a PPS em educação pré-escolar permitiu o desenvolvimento de competências nesta dimensão da prática educativa que se revelaram de todo significativas para o processo de formação em 1.ºCEB. Salientado que a própria redação do presente relatório, resulta num momento de reflexão pós ação, tido em consideração para as futuras práticas profissionais da mestranda, na presença de uma consciência deste processo de reflexão ao longo de todos os processos inerentes à educação/ensino.

No que reporta à relação com a comunidade educativa e família, a experiência desenvolvida em contexto pré-escolar foi consideravelmente díspar à da experiência no 1.ºCEB. No contexto pré-escolar existiu comunicação ao longo de todo o processo, com o coordenador pedagógico do contexto educativo e diferentes intervenientes daquele contexto, nomeadamente educadoras de infância dos diferentes grupos. Nesta experiência, integraram-se momentos de reunião com o conselho de educadores; um projeto desenvolvido para a comunidade educativa; um projeto de troca de pares de estágio e respetivos grupos de crianças; reuniões com os pais; projetos com envolvimento dos pais; e saídas para o exterior da instituição. Ou seja, um

conjunto de situações potenciadoras de partilhas de aprendizagens e consequentes construções de conceções significativas para a prática educativa da formanda. Comparativamente, no contexto do 1.ºCEB, não existiu a possibilidade destas experiências. As estagiárias não participaram em nenhuma reunião da instituição, não existindo comunicação com a coordenadora pedagógica desta valência educativa. Nas tentativas de solicitação aos encarregados de educação para participarem em atividades desenvolvidas na sala de aula, existiu sempre alguma entrave que impossibilitasse a conclusão da mesma, nomeadamente por constrangimentos ao nível dos horários letivos e compatibilidade com a disponibilidade horaria dos encarregados de educação mediante os seus horários de trabalho.

No que reporta a uma intervenção que permitisse uma relação com a restante comunidade educativa, a mesma foi alvo de preocupação da díade juntamente com outro par de estágio, no entanto, por constrangimento da época para a qual fizeram a previsão da mesma, não foi possível concretizar. Tendo sido levado a cabo nessa época vários momentos dedicados a ensaios para a festa de Natal da instituição. Neste sentido, a mestranda considera que a vivência de duas experiências completamente distintas proporcionou uma consciência dos significados divergentes que cada uma delas representam no quotidiano educativo.

Enquanto candidata a uma profissionalidade docente generalista, a formanda, tal como referenciou no início desta reflexão, pretendia ver uma articulação e continuidade existente entre os dois níveis de educação, nomeadamente no que concerne a esta dimensão da relação com a comunidade educativa e família, acreditando ser fulcral numa parceria entre os vários intervenientes do processo de educação das crianças. Contudo, a mesma não foi verificada, servindo de mote para uma reflexão acerca da sua importância.

O trabalho colaborativo foi fulcral em ambos os contextos de PPS, tendo sido permitido através da partilha de reflexões, experiências e sugestões de melhoria, entre par de estágio, orientadores cooperantes e supervisores

institucionais, a construção de aprendizagens mais atenta e conseqüentemente significativa. Integrado neste trabalho colaborativo, esteve o processo de supervisão, ao qual foram inerentes reflexões potenciadoras do desenvolvimento profissional da estudante, através de uma supervisão atenta às planificações, implementação de estratégias, narrativas, guiões de pré-observação, aulas supervisionadas e reuniões procedentes à ação. No contexto em educação pré-escolar, assim como, no contexto de 1.ºCEB, a existência dos momentos de supervisão supracitados, possibilitaram à mestranda uma tomada de consciência dos pontos a melhorar nas suas *práxis*, assim como, no reconhecimento de aspetos em que devia continuar fruir a sua ação educativa.

A mestranda considera que nesta formação inicial, com vista à obtenção de uma profissionalidade docente generalista na área da educação, permitiu de um forma gradual ao longo da integração das aulas teóricas e práticas, seminários e estágios no contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.ºCEB, desenvolver de forma estruturada, competências que possibilitam a preparação de um docente consciente das realidades, dificuldades e exigências do quotidiano educativo, inerentes a um país e respetiva sociedade constantes transformações. Alarcão (2006, p.71) defende que “as práticas pedagógicas suscetíveis de favorecer o sucesso educativo de todos os alunos estão intrinsecamente ligadas a uma formação inicial que assuma a profissionalização estruturada em termos de desenvolvimento de competências profissionais”, que a estudante considera estarem padronizadas na sua reflexão.

Encarando este documento como uma reflexão geral e final, acerca de todo o seu processo de formação, é consentido que o mesmo não finda com a elaboração do mesmo e conseqüente defesa, pois ao longo da sua jornada na área de educação terá de encarar a formação como uma constante numa espiral de investigação-ação, sendo assim possível reformular os seus quadros teóricos e conceptuais de forma a desenvolver práticas pedagógicas sustentadas e adequadas às necessidades de uma sociedade em constantes mudanças.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2011). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. Texto resultante de intervenção. Universidade de Aveiro: Aveiro. Acedido janeiro, 7, 2014 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa da Educação*, 51-84. Universidade do Minho: Braga. Acedido janeiro, 19, 2014 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo*, 3, 51-64.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw- Hill de Portugal.
- César Coll, I. S. (2001). *O contrutivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico - Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido janeiro 18, 2014 em Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: <http://hdl.handle.net/10773/4017>.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. In C. Coutinho, A. Sousa, A. Dias, F. Bessa, M. Ferreira, & S. Vieira (orgs), *Psicologia, Educação e Cultura, 2009, XIII, 2*, (pp. 455-479). Instituto de Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular. Angola: Plural Editores*. Angola: Plural Editores.
- Flores, P. (2013). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2013/2014*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes (4.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Homem, L. (2003). A questão da sequencialidade entre ciclos. Encontro Nacional de Educação Pré-escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar. In M. J. Cardona (org.), *Cadernos da FENPROF* de Novembro de 2002 (p.28-29). Lisboa: FRENPROF.
- Josso, M. C. (2004). *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-escolar e Primeiro ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?* Lisboa: Universidade Aberta.

- Leite, C. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Leite, C. (2011). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Porto: Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Leite, C., & Lopes, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Libâneo, J. C. (n.d.). *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Acedido janeiro, 26, 2014 em http://www.lucivasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1471&Itemid=31.
- Lopes, M. L. (2006). *O Director de Turma e a Articulação Curricular*. Dissertação para a obtenção de Mestre em Gestão Curricular, Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Macedo, L. (1994). *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa da Psicologia.
- Máximo-Esteves, L. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Minas, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In M. Minas (org), *O construtivismo na sala de aula* (pp. 54-73). Porto: Edições Asa.
- Murano, D. N. (n.d). *Filosofia Para Crianças – Educação Para o Pensar*. Acedido fevereiro, 12, 2014 em http://www.philosletera.org.br/index.php?view=article&catid=34%3Aconteudo-pagina-principal&id=113%3Afilosofia-para-criancas&format=pdf&option=com_content&Itemid=99.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia da Infância. Dialogando com o passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Peralta, M. (n.d.). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. A. Araújo (org), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 25-34). Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão docente e Formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - A questão dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de Praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Solé, C. C. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

- Stenhouse, L. (1987). *Investigação e Desenvolvimento do Currículo*. Madrid: Edições Morata.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 545-598. Acedido janeiro, 25, 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, I. C. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Vilar, A. (1992). *A Avaliação. Um Novo Discurso?* Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. d. (1998). *O professor planificador*. Porto: Asa Editores.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa Editores.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Educa.

Documentação Legal

- Lei n.º 49/2005. Segunda Alteração à Lei n.º 56/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) de 30 de agosto. Diário da República n.º 166- I Série A.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201- I Série A.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201-
I Série A.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República n.º129- I
Série A.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro de 2007. Diário da República n.º 14- I
Série A.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário da República n.º 126- I
Série A.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 5 de julho de 2012. Diário da República n.º129- I
Série A.

Decreto-Lei n.º 553/1980 de 21 de novembro de 1980. Diário da República
n.º270- I Série A.

Despacho n.º 1597/2012 de 14 de dezembro de 2012. Diário da República n.º
242- II Série.

Outros Documentos

Rocha, C. (2012/2013). Projeto de Turma [PT]. Maia: Colégio Novo da Maia.

Colégio Novo da Maia (2012). Projeto Educativo 2012-2015. Maia: Colégio Novo
da Maia.

ANEXOS

ANEXOS 2 TIPO A

ANEXO 2-A-I- Exemplar da Planificação de uma Atividade do dia 17 de outubro

 <p>ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 17.outubro.2013
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Andreia Oliveira

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Língua Portuguesa</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Compreensão e Expressão do Oral</u> <p>Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Reconto; Informação essencial e acessória; Tema e assunto; Vocabulário e Descrição.</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Leitura e Escrita</u> <p>Conteúdos Leitura em voz alta; Texto Narrativo</p>	<p>Início: 8h50</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração:</p> <p>8h50- 9h00 (10')</p> <p>9h00-9h20 (20')</p> <p>9h20-9h30 (10')</p>	<p>Atividade: “ Fábrica das Palavras”</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de uma caixa em formato de fábrica, onde a turma é questionada acerca da mesma. (“O que será isto?”; “ Para que servem as fábricas?” ; “Alguém conhece alguma fábrica?” ...). Leitura em voz alta do excerto da obra: “ Fábrica das Palavras” de <i>Agnes Lestrade</i> (Numa primeira fase pela estagiária e numa segunda fase pelos alunos). 	<ul style="list-style-type: none"> Excerto da obra: “Fábrica das Palavras” de <i>Agnes Lestrade</i>. Caderno diário; Quadro branco; Quadro interativo e projetor; 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Apropriar-se de novos vocabulários; - Identificar no <i>Plano das Classes de Palavras</i> nomes próprios e nomes comuns;

<p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento Explícito da Língua <p>Conteúdos [Plano Fonológico – DT B1]</p> <p>-Sílabas: divisão silábica Sílabas: monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo</p> <p>-Palavras agudas, graves e esdrúxulas</p> <p>[Plano das Classes de Palavras – DT B3] -Nome próprio, comum</p> <p>[Plano Lexical e Semântico – DT B5.B6] -Sinónimos e antónimos</p>	<p>9h30-9h40 (10')</p> <p>9h40-9h50 (10')</p> <p>9h50-10.20 (30')</p> <p>10h20-10h30 (10')</p>	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento acerca do excerto lido. (“O que se produzia nesta fábrica?”; “Conhecem alguma fábrica como esta?” “De que outra forma podemos “ganhar” novas palavras?” ...). Abordagem da “Fábrica de palavras do 3.ºA”- A caixa terá um rolo com o seguimento de letras onde os alunos terão de identificar palavras. Cada palavra identificada é recortada e colada no quadro branco. Realização de uma ficha formativa de forma individual, com sistematização dos conteúdos: nomes próprios e nomes comuns; sinónimos e antónimos; palavras agudas, graves e esdrúxulas; monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos, com palavras retiradas da “Fábrica de Palavras do 3.º A. Correção da ficha de trabalho no quadro branco. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 caixa com um rolo de papel com palavras transcritas (“fábrica de palavras”); 1 tesoura; Patafix 25 fichas (ANEXO 1); 	<p>- Identificar no <i>Plano fonológico</i> a sílaba (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo), e palavras agudas, graves e esdrúxulas;</p> <p>- Identificar no <i>Plano Lexical e Semântico</i> sinónimos e antónimos.</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta; -Participação através do registo oral; -Ficha de trabalho individual (ANEXO 1); -Correção ortográfica.</p>
--	--	--	--	---

ANEXO 2-A-II- Exemplar de uma Planificação Diária do dia 1 de novembro

 <p>ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 1.novembro.2013
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Andreia Oliveira

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Língua Portuguesa</p> <p>Domínio: <u>Oralidade</u></p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Produzir um discurso oral com correção. - Usa a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados.” Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo 	<p>Início: 8h30</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 2h</p> <p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 09h05</p> <p>Duração: 5’</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p>Atividade: “O Rapaz que tinha Zero a Matemática”</p> <ul style="list-style-type: none"> É pedido a dois alunos que tenham concluído a cópia do plano de aula que distribuam o 	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; Quadro branco; Texto adaptado da obra : “ O Rapaz que tinha Zero a 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: - Identifica, justificando, as personagens principais. - Lê de forma fluente; - Analisa e interpreta o texto lido; - Verifica a adequação do vocabulário usado.</p>

<p>em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>- Recontar, contar, descrever.</p> <p>Domínio: <u>Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. <p>- Identifica, justificando, as personagens principais.</p> <p>- Antecipar conteúdos com base no título;</p> <p>- Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir ler e ler textos literários <p>-Praticar a leitura silenciosa;</p>	<p>Início: 9h05</p> <p>Fim: 09h30</p> <p>Duração:30</p> <p>Início: 9h30</p> <p>Fim: 09h40</p> <p>Duração: 10'</p>	<p>texto adaptado da obra: “ O Rapaz que tinha Zero a Matemática”¹;</p> <p>Questões de Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É apresentado no quadro interativo o título do texto, mediante o qual, a professora estagiária prepara a leitura: <ul style="list-style-type: none"> ○ Quem é o autor da obra a que pertence este texto? ○ <i>De que acham que nos vai falar esta narrativa?</i> ○ <i>Porque será que o rapaz tinha sempre zero a matemática?</i> ○ <i>Será que ele gosta de matemática?</i> ○ <i>Porque será que ele não gosta de matemática?</i> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária pede aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto facultado; 	<p>Matemática” de Luísa Ducla Soares;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo e projetor; • 25 fotocópias com o texto adaptado da obra “ O Rapaz que tinha Zero a Matemática”;² • 25 fotocópias com exercícios 	<p>- Identifica e corrige os erros de ortografia que o texto contenha;</p> <p>- Flexiona os nomes quanto ao género e número.</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interesse; - motivação; - atenção; - pertinência da intervenção; -fichas individuais de trabalho. <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>.</p>
--	--	---	---	--

¹ Posteriormente será anexada á página do texto uma ficha com exercícios de interpretação e de ortografia sobre a flexão dos nomes (grau e género). Estratégia a seguir de forma a evitar que alguns alunos durante a análise e discussão do texto, se distraia com a concretização desta ficha.

² Anexo 1


<p>Domínio: <u>Leitura e Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos - Ler pequenos textos narrativos • Organizar os conhecimentos do texto -Referir, em poucas palavras, o essencial do texto. • Rever textos escritos - Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha. <p>Domínio: <u>Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhecer as propriedades das palavras</u> - Identificar o quantificador numeral; - Flexionar pronomes pessoais (número, género, pessoa). 	<p>Início: 9h40 Fim: 10h15 Duração: 35'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária solicita a um aluno que inicie a leitura em voz alta do texto dando depois indicação para parar e dar vez para que outro colega leia; <p style="text-align: center;"><u>Questões de pós Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são questionados sobre a leitura que realizaram: <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual é o nome da personagem principal? ○ Porque é que o rapaz não gostava de matemática? ○ Ele tinha alguma doença? ○ Quando é que ele percebeu que a matemática é útil em várias tarefas do nosso dia a dia? ○ Que estratégia usou o avô para que o Vasco exercitasse a matemática? ○ Que situações conhecem em que é preciso dominar conceitos matemáticos? • A professora pede a dois alunos (que tenham respeitado as regras de participação oral durante a análise da leitura) que 	<p>de ortografia sobre a flexão dos nomes (género e número).³</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 fotópias com caixa de texto a relembrar as regras para a concretização de um resumo;⁴
---	--	--	---

³ Anexo 2

⁴ Anexo 3

	<p>Início: 10h15</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 15'</p>	<p>distribuem fichas com exercícios interpretação do texto e de ortografia sobre a flexão dos nomes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como estratégia de motivação para o aluno N.A.(caso este se recuse a fazer a ficha de trabalho individual), a professora estagiária propõe ao aluno que realize um resumo do texto analisado que poderá apresentar no final à turma; • Aos alunos que acabem a realização da ficha em menos tempo do que o estipulado, de forma a não estarem à espera que os restantes colegas terminem o trabalho, é entregue um enunciado onde poderão fazer um resumo. Neste enunciado serão lembradas as regras do resumo abordadas na semana anterior; • Correção da ficha individual de trabalho no quadro branco. • Rotina de saída (entrega das fichas de trabalho, arrumação das mesas e saída ordeira da sala de aula). 		
--	---	--	--	--

ANEXOS 2-A-III-Exemplares de duas Planificações semanais das semanas de 27 a 29 de novembro e 8 a 10 de janeiro

	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia		Turma/Ano: 3º A	
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus		Data: 27.novembro.2013	
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho		Estagiária observada: Andreia Oliveira	
Unidade Didática: <i>Meio Ambiente</i>				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>"Multiplicação de números naturais:</i> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</i> o <i>Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</i> o <i>Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</i> 	<p>Início: 8h30'</p> <p>Fim: 10h30'</p> <p>Duração: 2 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; • Depois dos alunos terem terminado a cópia do plano de aula, a professora estagiária inicia a aula questionando os alunos sobre os trabalhos que desenvolveram nos dois primeiros dias da semana, por forma a estimular a memória e capacidade de síntese dos alunos ao mesmo tempo que se inteira das atividades que decorreram nos dias que não esteve presente na sala; • A professora estagiária relembra os alunos que em breve terão avaliação das aprendizagens construídas nas últimas aulas de matemática, e que, assim sendo, as aulas que se seguem serão para relembrar os conteúdos abordados e esclarecer dúvidas existentes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Ficha de Trabalho (C.f. Anexo A-1) • Cartões do Bingo (C.f. Anexo A-2) • Roleta do Bingo; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>



Susana

Seria interessante fazer um mapa conceptual, uma vez que vai trabalhar a partir de uma unidade didática



Susana

consolidar

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>"Multiplicação de números naturais:</i> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</i> o <i>Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</i> 		<p>Atividade: " Será que ainda me recordo?"</p> <p>1º Momento: Jogo de motivação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos sobre uma das aprendizagens essenciais para o domínio das últimas operações aprendidas nas aulas de matemática: <ul style="list-style-type: none"> o De tudo o que se aprendeu nas últimas aulas existe alguma aprendizagem que se tenha de recorrer com mais frequência? Qual? o Em que situações é necessário recorrer às tabuadas? o Que considera saber todas as tabuadas da multiplicação até 10? o O que poderia ser feito para verificar o conhecimento das tabuadas? o Que atividades já realizadas implicavam o uso das tabuadas da multiplicação? o <u>Podé voltar a jogar-se o Bingo das Tabuadas agora com a tabuada do 7, 8 e 9?</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Ficha de Trabalho (C.f. Anexo A-1) • Cartões do Bingo (C.f. Anexo A-2) • Roleta do Bingo; 	<p>;</p> <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Números e Operações</u> <p><u>Decritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>"Multiplicação de números naturais:</i> <i>Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária solicita a um aluno que recorde as regras do jogo do Bingo e vai complementando e esclarecendo as regras do jogo que criaram mais dúvidas na turma: <ul style="list-style-type: none"> Cada aluno terá um cartão com 5 números (e mostrando dois exemplares dos cartões, a formanda questiona os alunos sobre a que corresponderão esses numerais - resultados da tabuada do 7, 8 e 9). Dentro do saco estarão papéis com diferentes operações das tabuadas da multiplicação. Neste ponto, como incentivo ao cumprimento das regras da sala de aula, menciona que só quem estiver a cumprir as ditas regras poderá ir à frente retirar o número da roleta e divulgar em voz alta para a turma. Quando o aluno que vier à frente da turma divulgar a operação que saiu, a restante turma tem que verificar se o resultado da mesma consta nos respetivos cartões. Quando o cartão estiver preenchido gritam: Bingo! Depois de relembradas as regras do jogo, inicia-se a atividade, sendo repetida 2 vezes. Como estratégia de motivação é prometido aos alunos que após a realização das restantes tarefas planeadas para a aula, o jogo poderá ser repetido; 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Ficha de Trabalho (C.f. Anexo A-1) Cartões do Bingo (C.f. Anexo A-2) Roleta do Bingo; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

Intervalo da Manhã

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Português</i></p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação Literária:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ler e ouvir ler textos literários.</i> ○ <i>Recontar textos lidos.</i> ○ <i>Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace.</i> ○ <i>Propor títulos alternativos para textos.</i> ○ <i>Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</i> 	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h00</p> <p>Duração: 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala que se encontra com uma música de fundo a tocar); • A professora estagiária partilha com os alunos que tal como aconteceu na aula de matemática, na aula de português vão rever as aprendizagens construídas ao longo das últimas aulas; <p>Atividade: “Valéria e a vida” de Sidónio Muralha (Introdução à unidade didática “Meio Ambiente”)</p> <p>1.º Momento: Pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos acerca da obra que foi abordada na aula de português da última sexta-feira: <ul style="list-style-type: none"> ○ Que obra se abordou na aula de português da última sexta-feira? ○ Qual era o título? E o autor? ○ A menina habitava a cidade? Porquê? ○ Preferiam viver no campo ou na cidade? Porquê? Qual dos dois é mais benéfico para a saúde? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Apresentação <u>Power Point</u> da obra “ Valéria e a vida” de Sidónio Muralhas (<u>C.f</u> Anexo A-3); • Livro “ Valéria e a Vida “ De Sidónio Muralhas; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> o Produzir um discurso oral com correção. o Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever. <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> o Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto. 		<p>2.º Momento: Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária projeta no quadro o título da obra: “Valéria e a Vida” de Sidónio Muralha e questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> o Ao que corresponderá esta frase? o Será o título de que tipo de texto? o O que acham que vai ser falado nesta narrativa? o Que ligação existirá entre a Valéria e a “vida”? <p>3.º Momento: Questões pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária faz uma primeira leitura em voz alta da obra até à página 12. De seguida projeta no quadro interativo uma apresentação com o texto e solicita a alunos de forma aleatória que efetuem uma leitura em voz alta; <p>4.º Momento: Questões Pós-Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona a turma fazendo uma ligação entre as previsões anteriormente feitas através da análise do título da obra: <ul style="list-style-type: none"> o Depois de lida uma parte da obra como pode ser interpretado o título? o O que no texto remete para a “vida”? o De que forma podem relacionar-se as palavras que aparecem a cor diferente no texto (florestas, mar, animais, árvores...)? o O que estava a acontecer? o Conhecem algum sítio onde isto aconteça? o A quem é que a Valéria fará um pedido? o Como fará esse pedido? Conseguirá ajuda? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Apresentação Power Point da obra “Valéria e a vida” de Sidónio Muralhas (Cf Anexo A-3); • Livro “Valéria e a Vida” De Sidónio Muralhas; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta:</p> <p>-Participação através do registo oral e escrito</p> <p>-Grelha de verificação</p>

 Susana ?

 Susana solicita

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
Almoço				
<p>Área Curricular: Apoio ao Estudo - Português</p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Leitura e Escrita</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Organizar os conhecimentos do texto; ○ Identificar, por expressões contidas em textos informativos; ○ Identificar o tema ou assunto do texto, assim como eventuais subtemas. ○ Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação; ○ Identificar e utilizar os seguintes sinais auxiliares de escrita: travessão (no discurso direto) e aspas; ○ Planificar a escrita de textos; 	<p>Início: 13h30'</p> <p>Fim: 14h30'</p> <p>Duração: 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala que se encontra com uma música de fundo a tocar); • A professora estagiária pede a um aluno que relembre o final da aula de português no período da manhã; • A professora estagiária questiona os alunos acerca do que acham que aconteceu depois do pedido de ajuda da Valéria: <ul style="list-style-type: none"> ○ O que acham que aconteceu depois deste pedido de ajuda? ○ Quem poderá ter ajudado a Valéria? Como? ○ Terão conseguido ajudar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Apresentação <u>Power Point</u> da obra "Valéria e a vida" de Sidónio Muralhas (C.f Anexo A-3); • Livro "Valéria e a Vida" De Sidónio Muralhas; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito</p>


<p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Números e Operações</u> <p><u>Decritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>"Multiplicação de números naturais:</i> o <i>Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</i> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Organização e Tratamento de Dados</u> <p>Representação e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Diagramas de caule-e-folhas;</i> o <i>Frequência absoluta;</i> o <i>Moda;</i> o <i>Mínimo, máximo e amplitude;</i> o <i>Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude.</i> 		<p>2º Momento: Ficha de revisões do algoritmo da multiplicação e de situações problema envolvendo a multiplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária solicita a ajuda de dois alunos a com a distribuição de uma ficha de trabalho. De seguida procede à leitura das questões da ficha de trabalho como estratégia de esclarecimento de possíveis dúvidas na interpretação dos enunciados; • Durante a realização da ficha de trabalho, a professora estagiária circula pelos diferentes grupos de alunos dispostos na sala, de forma a esclarecer dúvidas e, sempre que considere necessário, pede à turma que faça uma pausa na tarefa de forma a esclarecer para toda a turma alguma dúvida que seja evidenciada em mais do que um aluno; • A professora estagiária solicita a alunos que tenha verificado terem dificuldades na concretização da ficha que façam a correção juntamente com um aluno que revele o domínio desse exercício, no quadro interativo; • No final da aula, a professora estagiária orienta a repetição do jogo do Bingo com as tabuadas da multiplicação; • Rotina de saída para o intervalo da manhã. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Ficha de Trabalho (C.f. Anexo A-1) • Cartões do Bingo (C.f. Anexo A-2) • Roleta do Bingo; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>-Ficha de trabalho (Anexo A-1)</p>
---	--	--	---	--

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária pede aos alunos que escrevam nos cadernos diários uma possível continuação da história, onde falem do pedido de ajuda e da possível solução para o problema. Rotina de saída. 		



Susana

talvez recordar oralmente cuidados a ter com a produção escrita

 <p>ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A		
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 28.novembro.2013		
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Andreia Oliveira		
Unidade Didática: Meio Ambiente				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Leitura e Escrita</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Fazer uma leitura que possibilite:</i> - <u>detectar informação relevante;</u> • <u>Compreensão e Expressão do Oral</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Responder a questões acerca do que ouviu;</i> ○ <i>Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</i> • <u>Educação Literária:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</i> <p>Conteúdos:</p> <p>O texto narrativo O texto informativo</p>	<p>Início: 8h30'</p> <p>Fim: 10h30'</p> <p>Duração: 2h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p style="text-align: center;">Atividade: Elaboração das regras de funcionamento do jogo "Quem quer ser Sábio?"</p> <p>1.º Momento: Introdução ao texto Funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos acerca dos diferentes tipos de texto abordados até ao momento: <ul style="list-style-type: none"> ○ Que tipos de textos foram abordados? ○ Qual a função de cada um deles? ○ Existirá algum texto com a função de orientar uma tarefa? Qual? • A professora em formação escreve no quadro branco a palavra "Funcional" e questiona os alunos sobre o seu significado num primeiro momento sem auxílio do dicionário: <ul style="list-style-type: none"> ○ O que significa esta palavra? <p>Depois de sugerir a consulta do dicionário volta a questionar e regista as respostas dos alunos no quadro branco;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Folhetos receitas, itinerários de comboio, manual de instruções; • Folha de registo do texto Funcional (<u>Anexo B-2</u>) 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>-Tabela de Verificação (<u>C.f. Anexo B-1</u>)</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Português</i></p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Leitura e Escrita</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Fazer uma leitura que possibilite:</i> - <u>detectar informação relevante;</u> • <u>Compreensão e Expressão do Oral</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Responder a questões acerca do que ouviu;</i> ○ <i>Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</i> • <u>Educação Literária:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</i> <p>Conteúdos:</p> <p>O texto narrativo O texto informativo</p>		<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária apresenta no quadro interativo diferentes exemplos de textos funcionais e passa em suporte real pelos alunos esses mesmos textos (receita, folheto informativo, itinerário do comboio, folheto de instruções de um jogo, folheto de montagem de brinquedo...) e orienta a comparação com as previsões dos alunos, inicialmente registadas no quadro; <p>2.º Momento: <i>Elaboração das regras do jogo “Quem quer ser Sábio”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos acerca da elaboração de um texto funcional: <ul style="list-style-type: none"> ○ Seriam capazes de redigir um texto funcional? ○ Por que tipo de texto funcional optariam? ○ Seria interessante construir-se um texto funcional com as regras de um jogo para mais tarde, a existir oportunidade, esse jogo ser jogado pela turma na sala de aula? • A professora estagiária sugere aos alunos a textualização de forma coletiva das regras do jogo “ Quem quer ser Sábio”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Folhetos receitas, itinerários de comboio, manual de instruções; • Folha de registo do texto Funcional (<u>Anexo B-2</u>) 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>-Tabela de Verificação (<u>C.f. Anexo B-1</u>)</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Português</i></p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Leitura e Escrita</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Fazer uma leitura que possibilite:</i> - <u>detectar informação relevante;</u> • <u>Compreensão e Expressão do Oral</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Responder a questões acerca do que ouviu;</i> ○ <i>Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</i> • <u>Educação Literária:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</i> <p>Conteúdos:</p> <p>O texto narrativo O texto informativo</p>		<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos sobre o jogo “Quem quer ser Milionário”: <ul style="list-style-type: none"> ○ Quem conhece este jogo? ○ Como se joga? Quais as regras? ○ Quantos jogadores jogam de cada vez? ○ Para jogar toda a turma numa aula tem que ser alterada alguma regra do jogo? Qual ou quais? • A professora estagiária projeta no quadro interativo um curto vídeo do programa televisivo “ Quem quer ser Milionário” garantindo que toda a turma tem conhecimento do jogo que se trata; • A professora estagiária pede a dois alunos que distribuam folhas de registo do texto funcional onde os alunos devem registar o texto a construir no quadro. De seguida orienta a textualização coletiva das regras, mediando a participação dos alunos e relembrando sempre que necessário as regras de participação na sala de aula. • No final da elaboração do texto funcional, os alunos terão de colar a folha de registo com o mesmo, no caderno diário; • Rotina de saída da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Folhetos receitas, itinerários de comboio, manual de instruções; • Folha de registo do texto Funcional (<u>Anexo B-2</u>) 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>-Tabela de Verificação (<u>C.f. Anexo B-1</u>)</p>

Intervalo da Manhã

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Filosofia para Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo.</i> ○ <i>Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva.</i> ○ <i>Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio</i> ○ <i>Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações.</i> 	<p>Início: 11h00 Fim: 12h00 Duração: 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o intervalo, a professora estagiária organiza o mobiliário da sala por forma a criar um espaço circular de discussão ladeado por cadeiras para que todos os alunos possam olhar-se nos olhos durante a sessão de filosofia para crianças. • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala com uma música de fundo a tocar) <p>1º Momento: A caixa da Vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária dispõe no chão, sob o olhar atento dos alunos, 10 imagens que representam respetivamente (pedra, pássaro, flor, planeta, lápis, vento, universo, oceano, cabelo e unhas). De seguida chama a atenção da turma para o quadro branco, onde previamente escreveu o nome da atividade - “A Caixa da Vida” - e questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Em que consistirá a atividade? Porquê? ○ O que será uma <i>caixa da vida</i>? ○ O que poderá estar dentro dela? ○ Se estiver vazia, o que pode ser lá colocado? <p>Após a mediação do diálogo inicial, no qual estimula os alunos a arriscarem previsões acerca da atividade, a professora estagiária passa a explicar a atividade. Apresenta à turma a “Caixa da Vida”, que consiste numa caixa com três recipientes individualizados: A caixa das coisas vivas, a caixa das coisas <u>não-vivas</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Branco; • 10 <u>imagens</u> (Pedra, pássaro, flor, vento, universo. Oceano, cabelo e unhas); • Caixa da Vida; • Caixa Pandora; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

Área Curricular: Português

Domínio: Oralidade

- o Produzir um discurso oral com correção.
- o Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever.
- o responder a questões acerca do que ouviu;
usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.

e a Caixa Mistério. Questiona então os alunos:

- o Porque terá cada caixa o respetivo nome?
 - o Porque estão as três dentro da caixa da vida?
 - o Que termos podem ser sinónimos de não-vivo?
 - o Tudo o que é não-vivo é morto?
 - o E o que pertencerá à Caixa mistério?
 - o Para que servirão a caixa e as imagens?
- A professora passa o microfone mágico a um aluno e pede [he] que se dirija ao centro da roda, escolha uma imagem e sugira em que caixa a mesma dever ser colocada de acordo com o que representa.
 - o Em que caixa deve ser colocada?
 - o Porquê?
 - o Todos concordam com esta escolha? Porque sim/porque não?
 - Algumas imagens foram escolhidas por forma a criarem um conflito cognitivo nos alunos (cabelo, unhas, universo) e serão exploradas:
 - o Tudo o que está "preso a um ser vivo" está vivo?
 - o Tudo o que cresce está vivo?
 - Para finalizarem a atividade, a professora estagiária escolhe três alunos para registarem numa folha de cartolina o conteúdo das 3 caixas e pede à turma que em casa procurem saber mais sobre os "seres" colocados na caixa mistério para numa próxima aula se discutir uma possível reformulação das escolhas.

- Quadro Branco;
- 10 imagens (Pedra, pássaro, flor, vento, universo, Oceano, cabelo e unhas);
- Caixa da Vida;
- Caixa Pandora

Modalidade de avaliação:

- Formativa

Instrumentos de Avaliação:

-Observação direta:

-Participação através do registo oral e escrito;



Susana por que



Susana por que



Susana galha

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Filosofia para Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo.</i> ○ <i>Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva.</i> ○ <i>Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio</i> ○ <i>Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações.</i> <p>Área Curricular: Português Domínio: Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> ○ <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever.</i> ○ <i>responder a questões acerca do que ouviu;</i> ○ <i>usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</i> 		<p>2º Momento: Discussão de uma questão retirada da caixa de pandora</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária retira da caixa de pandora uma questão (das muitas lá colocadas no início do ano letivo pelos alunos) e divide a turma em dois grupos que deverão discutir hipóteses de resposta à questão e registar as conclusões numa folha branca. A folha branca deve ser entregue no final da discussão <u>pelo porta</u> voz do grupo . <p>3º Momento: Avaliação da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação das sessões de filosofia segue um modelo próprio, no qual a professora estagiária coloca uma série de questões aos alunos que deverão responder por gestos, previamente convencionados para “sim”, “não” ou “assim-assim”. A professora estagiária questiona os alunos e depois incentiva à justificação <u>da respostas</u> por parte dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Fui ouvido? ○ Ouvi os outros? ○ Respeitei a opinião de todos? ○ Senti-me respeitado? ○ Diverti-me? <ul style="list-style-type: none"> • Rotina de saída 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Branco; • 10 <u>imagens</u> (Pedra, pássaro, flor, vento, universo. Oceano, cabelo e unhas); • Caixa da Vida; • Caixa Pandora 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

Almoço				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Curricular: <i>Estudo do Meio</i></p> <p><u>Conhecimento do Meio Natural e Social</u></p> <p>Objetivos de Desempenho:</p> <p><i>Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados;</i></p> <p><i>Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde;</i></p> <p><i>Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas</i></p>	<p>Início: 13h30'</p> <p>Fim: 14h30'</p> <p>Duração: 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala que se encontra com uma música de fundo a tocar); <p>Atividade: Jogo "Quem quer ser Milionário"</p> <p>1.º Momento: Ligação à Unidade Didática: " O Meio ambiente"</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária questiona os alunos sobre o problema existente na parte da história que abordaram no dia anterior na aula de português " Valéria e a vida": <ul style="list-style-type: none"> Qual era o problema que a Valéria queria tentar resolver na parte da obra lida ontem na aula de português? O que estava a acontecer com os animais? Porquê? Que consequências tem na nossa saúde? 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Imagens de Situações que alteram a qualidade do ar e comportamentos prejudiciais à saúde (Anexo B-3) Questões do jogo "Quem quer ser Sábio" 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta;</p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>



Susana

Segundo o conjunto dos 3 dias faziam parte integrante de uma unidade didática este título é desnecessário, porque tudo deveria estar "ligado" à unidade didática




Susana


o que?

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Estudo do Meio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Conhecimento do Meio Natural e Social</u> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados;</i> <i>Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde;</i> <i>Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas</i> 		<p>2.º Momento: visualização e análise de imagens (<u>Como é que a qualidade do ar influencia a minha saúde? Quais os comportamentos que influenciam a minha saúde?</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária projeta no quadro imagens representativas de situações em que o ar influencia a saúde da população; Em cada imagem as crianças são questionadas acerca do que observam: <ul style="list-style-type: none"> O que se passa nesta imagem? Que consequências pode causar esta situação? À medida que os alunos vão comentando as imagens observadas, a professora estagiária alerta para algumas doenças ao nível do sistema respiratório que podem advir de uma má qualidade do ar; Ao fim de serem observadas e comentadas as imagens de situações que interferem com a qualidade do ar, a professora estagiária questiona os alunos sobre comportamentos prejudiciais para a saúde: <ul style="list-style-type: none"> Alguém sabe identificar um comportamento que algumas pessoas têm que também prejudica a saúde? Quais? A professora estagiária projeta imagens de comportamentos prejudiciais à saúde e comportamentos saudáveis, pedindo aos alunos que em cada imagem levantem os polegares se acham que é um comportamento saudável e baixem no caso de considerarem um comportamento prejudicial à saúde; 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Imagens de Situações que alteram a qualidade do ar e comportamentos prejudiciais à saúde (Anexo B-3) Questões do jogo “ Quem quer ser Sábio” 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Estudo do Meio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhecimento do Meio Natural e Social</u> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados;</i> ○ <i>Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde;</i> ○ <i>Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas</i> 		<p>3.º Momento: Jogo “ Quem quer ser Sábio?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora questiona os alunos sobre o texto funcional que construíram no período da manhã na aula de português: <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a finalidade do texto funcional que elaborado na aula da manhã? ○ O que acham de fazermos um teste às regras que construíram fazendo agora um jogo “Quem ser Sábio?” com questões da aula de Estudo do Meio? • A professora estagiária pede a um aluno que relembre as regras do jogo antes do inicio do mesmo. O jogo será realizado em grupos (5 grupos já organizados na sala de aula). Em cada grupo será previamente eleito um porta-voz que transmitirá em voz alta a resposta à questão discutida em grupo. Cada grupo terá uma oportunidade para pedir “ajuda do público” (turma) e 50/50 (eliminar duas opções); • As questões do jogo são projetadas no quadro interativo com 4 opções para as resposta e o grupo que se encontra no momento a jogar terá 1 minuto para discutir entre os seus elementos a possível resposta a ser divulgada pelo porta-voz; • Rotina de saída. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Imagens de Situações que alteram a qualidade do ar e comportamentos prejudiciais à saúde (Anexo B-3) • Questões do jogo “ Quem quer ser Sábio” 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

 **Susana**
Outra expressão

 **Susana**
Conclusão/balanco do jogo?


	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia		Turma/Ano: 3º A	
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus		Data: 29.novembro.2013	
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho		Estagiária observada: Andreia Oliveira	
Unidade Didática: Meio Ambiente				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de Desempenho: Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação Literária:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ler e ouvir ler textos literários.</i> ○ <i>Recontar textos lidos</i> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Oralidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> ○ <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever.</i> 	<p>Início: 8h30'</p> <p>Fim: 10h30'</p> <p>Duração: 2h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p style="text-align: center;">Atividade: “ Quem e como ajudou a Valéria?”</p> <p>1.º Momento: Confronto entre as continuações da história elaboradas pelos alunos e a obra</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos acerca da obra abordada na aula de português na quarta-feira verificando as possíveis continuações da história que os alunos escreveram em forma de texto narrativo; <ul style="list-style-type: none"> ○ Em que parte da história se pausou a leitura? ○ Que sugestões para a continuação da história surgiram? • A professora estagiária solicita aos alunos que partilhem em voz alta a leitura das suas narrativas que procede com a leitura em voz alta da continuação da obra (a partir da página 12). 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • <u>Livro:</u> “ Valéria e a vida”; • Ficha de Trabalho (<u>Cf. Anexo C-1</u>) 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>-Tabela de Verificação (<u>C.f. Anexo C-4</u>)</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de Desempenho: Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ler e ouvir ler textos literários.</i> ○ <i>Recontar textos lidos</i> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> ○ <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever.</i> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada.</i> ○ <i>Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.</i> ○ <i>Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.</i> 		<p>2.º Momento: Realização de uma Ficha de revisões</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois da leitura orientada do enunciado da ficha de trabalho com propostas de exercícios gramaticais com a variação do grau, número e género e os sinais de pontuação e do esclarecimento de eventuais dúvidas, a professora estagiária pede ajuda a dois alunos para a sua distribuição pela turma; • Durante a realização da ficha de trabalho a professora estagiária coloca uma música de fundo como estratégia para estimular a concentração dos alunos no trabalho a realizar; • A professora estagiária circula pelos diferentes grupos de alunos dispostos na sala, de forma a esclarecer dúvidas e sempre que uma dúvida se repete em mais do que um aluno, esclarece para toda a turma essa mesma questão; <p>Atividade paralela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aos alunos que terminem a ficha de trabalho antes do tempo previsto, a professora estagiária irá propor que façam uma ilustração referente à obra “Valéria e a vida” de Sidónio Muralha; • A professora estagiária solicita a ajuda de alunos para a correção da ficha de trabalho no quadro interativo. • Rotina de saída. 		

Almoço				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Números e Operações <p>○ <i>"Multiplicação de números naturais:</i></p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</i> ○ <i>Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</i> ○ <i>Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</i> 	<p>Início: 13h30'</p> <p>Fim: 15h30'</p> <p>Duração: 2h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala que se encontra com uma música de fundo a tocar); • Como estratégia de relaxamento, a professora estagiária propõe aos alunos já sentados nos respetivos lugares na sala de aula, que massagem com as pontas dos dedos a cabeça, os braços, as mãos e por fim as pernas. <p>1º Momento: Realização de uma sequência problemática com a temática: "Meio Ambiente"</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária projeta no quadro o enunciado de uma situação problemática e pede a um aluno que o leia em voz alta. De seguida questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Que resposta procura o problema? ○ Que operação se pode usar para chegar a essa resposta? ○ Que estratégias de cálculo se podem usar? • Depois da leitura orientada do enunciado dos problemas e do esclarecimento de eventuais dúvidas, a professora estagiária pede ajuda a dois alunos para distribuir as folhas pela restante turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Manual "Corrida dos Números" • Ficha de problemas (Cf. Anexo C-2); • Ficha com propostas de exercícios extra para atividade paralela (Cf. Anexo C-3) 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização e Tratamento de Dados <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Diagramas de caule-e-folhas;</i> ○ <i>Frequência absoluta;</i> ○ <i>Moda;</i> ○ <i>Mínimo, máximo e amplitude;</i> ○ <i>Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Terminado o tempo para a resolução, a professora orienta a correção dos problemas chamando alguns alunos ao quadro e explorando as dúvidas que ainda persistem na utilização dos diferentes algoritmos <p>2º Momento: Realização de fichas de sistematização de conhecimentos do manual Corrida dos Números</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária indica aos alunos que deverão abrir o manual de matemática “Corrida dos Números” e realizar as fichas das páginas 43 e 44. <ul style="list-style-type: none"> ○ Estas fichas contém exercícios de aplicação e sistematização dos conteúdos abordados relativos à multiplicação, tratamento e organização de dados bem como, problemas simples de três passos. • A professora estagiária orienta à correção no quadro interativo dos exercícios, chamando alunos para resolver os mesmos, explorando as dúvidas que ainda persistem na utilização dos diferentes algoritmos. <p>Atividade paralela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aos alunos que terminarem mais cedo as tarefas propostas, será facultada uma ficha de trabalho extra com exercícios gerados a partir do software: The Math worksheet. • <i>Reflexão dos comportamentos da semana;</i> 		

Comentário Professora Susana Sá: Andreia, a sua planificação está clara, coerente e revela a sua preocupação em diversificar estratégias para abordar os conteúdos previstos. Muito bem! Porém, intitulou a sua planificação de Unidade Didática e parece-me que ficou, em termos de articulação, um pouco aquém daquilo que se entende por unidade didática. Sem dúvida que promoveu a articulação, mas se pretende enveredar pelo trabalho por unidade didática que é muito interessante, tem de ser mais arrojada nas relações interdisciplinares e na articulação.

 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A		
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 8.janeiro.2014		
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Andreia Oliveira		
Temática: "A Árvore que dava olhos"				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Unidade Curricular: Português</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apropriar-se de novos vocábulos: -Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e do conhecimento do mundo. ○ Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo: -Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação. • Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ler e ouvir obras de literatura para a infância. 	<p>Início: 8h30'</p> <p>Fim: 8h30'</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 9h00'</p> <p>Fim: 9h10'</p> <p>Duração: 10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p style="text-align: center;">Atividade: Os diferentes tipos de frase da Árvore que dava olhos"</p> <p>1.º Momento: Diálogo sobre as tarefas desenvolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora inicia um diálogo com os alunos, no sentido de estes contarem o que fizeram nas aulas nos dois primeiros dias da semana, começando por questionar as tarefas desenvolvidas na área curricular de Matemática, seguida de Português, e por último o Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"> ○ "Nas aulas de Estudo do Meio o que aprenderam de novo?"; ○ "As árvores são todas iguais? E a folhagem delas? Têm sempre as mesmas cores ao longo do ano?" 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Projetor; • Caderno diário; • Obra Literária: "A Árvore eu dava olhos" de João Paulo Cotrim; • Anexo A-1; • Manual de Português. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>



Susana Marques Sá

Isto é uma temática? Ou o título de um livro?

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Unidade Curricular: Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Oral: <ul style="list-style-type: none"> o Escutar para aprender e construir conhecimentos, identificando a informação essencial; o Produzir um discurso oral com correção; o Usar a palavra num tom de voz audível, boa articulação e ritmos adequados; o Adaptar o discurso às situações de comunicação; o Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. • Conhecimento Explícito da Língua: <ul style="list-style-type: none"> o Analisar e estruturar unidades sintáticas: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. 	<p>Início: 9h10'</p> <p>Fim: 9h40'</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 9h40'</p> <p>Fim: 10h30'</p> <p>Duração: 50'</p>	<p>2.º Momento: Leitura como motivação para o conteúdo a abordar</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária depois deste diálogo criado com os alunos refere aos alunos que preparou a leitura de uma história sobre uma árvore especial, e projeta no quadro a capa da obra: " A Árvore que dava olhos" de João Paulo Cotrim; <ul style="list-style-type: none"> o "Que informações são fornecidas na capa desta obra?"; o " O que vos faz lembrar esta imagem? E as cores?"; o " Será possível uma árvore dar olhos? Como? Para quê?"; • A professora estagiária faz uma leitura em voz alta da obra, ao mesmo tempo que projeta o texto e ilustrações no quadro interativo para que os alunos acompanhem a leitura. • A Professora estagiária solicita aos alunos um breve resumo oral da história, orientando e completando as suas respostas sempre que seja pertinente; <p>3.º Momento: Introdução dos tipos de frase/entoação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos quanto à pontuação usada ao longo do texto: 		



Susana Marques Sá
Para quê?



Susana Marques Sá
Não vai fazer nenhuma pergunta de interpretação?

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> o “Quais são os diferentes sinais de pontuação que conhecem que são utilizados ao longo da obra?”; o “Qual o objetivo de cada um desses sinais de pontuação?”; o “Nós lemos da mesma forma todo o tipo de frases? Porquê?”; o “Como acham que se pode chamar uma frase que termina com um ponto de interrogação? E como um ponto de exclamação?” o “Podemos dizer que uma frase com um ponto final serve para declarar algo, então que nome terá uma frase com um ponto final?” <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária projeta no quadro um quadro síntese sobre os três tipos de frase; • A professora estagiária solicita a dois alunos ajuda para a distribuição dos quadros síntese (C.f. ANEXO A-1) para os alunos colarem nos respetivos cadernos diários; • A professora estagiária projeta no quadro diferentes frases retiradas da obra lida e pede aleatoriamente aos alunos que identifiquem o sinal de pontuação presente, o tipo de frase, e a respetiva leitura com a entoação correta; 		



Susana Marques Sá

O ponto final pode usar-se em dois tipos de frase diferentes: declarativo e imperativo

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> A professora em processo de formação solicita aos alunos que realizem as tarefas propostas na página 72 do manual de Português referentes aos tipos de frase; Rotina de saída da sala de aula. 		
Intervalo da Manhã				



Susana Marques Sá

Assim não.

Podem começar a frase com sujeito subentendido

Solicita aos alunos...

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetuar divisões inteiras <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Efetuar divisões inteiras identificando quociente e o resto quando o divisor e o quociente são números naturais inferiores a 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</i> ○ <i>Reconhecer que o dividendo é igual à soma do resto com o produto do quociente pelo divisor e que o resto é inferior ao divisor;</i> ○ <i>Utilizar corretamente as expressões “divisor de” e “divisível por” e reconhecer que um número natural é divisor de outro se o segundo for múltiplo do primeiro (e vice-versa);</i> ○ <i>Reconhecer que um número natural é divisor de outro se o resto da divisão do segundo pelo primeiro for igual a zero;</i> • <i>Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a 10 utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo;</i> 	<p>Início: 11h00'</p> <p>Fim: 12h00'</p> <p>Duração: 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de entrada na sala de aula. <p>Atividade: “Vamos dividir os frutos da Árvore que dava olhos”</p> <p>1.º Momento: Exposição da problemática introdutória</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos sobre os frutos que a árvore dava; • Depois das hipóteses apresentadas pelos alunos, a professora estagiária retira de um saco uma noz e questiona: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Que fruto é este?</i> • <i>Sabem qual é a árvore que dá este fruto? Que tipo de folhagem acham que tem esta árvore? Porquê?</i> <p>• Depois de ter apresentado as nozes e feito uma breve abordagem aos conteúdos aprendidos nas aulas anteriores de estudo do meio, a professora estagiária coloca a seguinte problemática: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Imaginem que o A. M. e a O. M. foram ao quintal onde estava a Árvore de que falamos e trouxeram 20 nozes: “Quantos grupos iguais de nozes conseguem fazer?”</i> </p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Projetor; • 80 nozes e 8 maçãs; • Quadro de sistematização Anexo A-2; • Manual de Matemática; • Ficha de exercícios de aplicação (Anexo A-3) 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta:</p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>



Susana Marques Sá


Esta parte não está descrita no percurso de aula e é importante esclarecer esse aspeto




Susana Marques Sá

Esta parte deveria ficar mais explícita no percurso de aula, pois acredito que o fará oralmente na aula

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<p><u>2.º Momento:</u> Experimentar a divisão por agrupamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária pede aos alunos que se agrupem consoantes as filas da sala de aula, e por cada grupo distribui 20 nozes para que as agrupem em grupos iguais. “Quantos grupos de nozes conseguiram formar?” <i>Todos os grupos têm o mesmo número de nozes? Quantas nozes tem cada grupo?</i> A professora estagiária acompanha o raciocínio dos alunos com a exemplificação no quadro branco com ímanes que representarão as nozes e depois dos alunos chegarem à conclusão que as nozes podem ser divididas em 5 grupos com 4 nozes em cada grupo, escreve o seguinte cálculo: $20 = 5 + 5 + 5 + 5$ ou $20 = 5 \times 4$ A professora estagiária termina este raciocínio questionando os alunos se sobrou alguma noz, dos conjuntos que fizeram. 		

 **Susana Marques Sá**
gralha

 **Susana Marques Sá**
mas também poderiam ser divididas em 4 grupos de 5 nozes, ou 2 grupos de 10 nozes, ou 10 grupos de 2 nozes...

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula
		<p>3.º Momento: Experimentar a divisão através da subtração</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária mostra 8 maçãs que possivelmente teria sido a C.M. e o J.V. a colherem da Árvore que dava olhos e pede aos dois alunos que se dirijam para a frente do quadro e pede para que estes dividam igualmente as maçãs pelos dois, retirando de cada vez 2 maçãs ao grupo de 8 maçãs. À medida que os alunos vão fazendo a divisão conforme solicitado, a professora estagiária vai frisando: <ul style="list-style-type: none"> <i>Eles retiraram às 8 maçãs 2 maçãs (uma para cada um) e ficaram 6;</i> <i>Retiraram mais duas maçãs e ficaram 4;</i> <i>Retiraram mais duas e ficaram 2 maçãs;</i> <i>Retiraram as duas últimas e não restou mais nenhuma.</i> <i>Quantas vezes é que eles tiraram 2 maçãs?</i> A professora estagiária escreve no quadro branco: $8 - 2 - 2 - 2 - 2 = 0$ ou $8 - (4 \times 2) = 0$ <ul style="list-style-type: none"> <i>Com quantas maçãs ficou cada um? Sobrou alguma? Que nome se dá a esta operação?</i>



Susana Marques Sá

multa bem!

fazer compreender nos alunos que a divisão consiste num conjunto de subtrações sucessivas

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária escreve no quadro branco o algoritmo da divisão, explicando que a divisão das 8 maçãs pelos dois alunos é uma divisão exata porque o dividendo é igual ao produto do divisor pelo quociente, por isso o resto é zero. • A professora estagiária pede a ajuda de dois alunos para a distribuição de uma conclusão (C.f. Anexo A-2) dos raciocínios expostos sobre a divisão exata para ser colada nos cadernos diários. <p style="text-align: center;">3.º Momento: Exercícios de aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formanda <u>solicita</u> aos alunos a realização das tarefas propostas nas páginas 74 e 75 do manual de matemática sobre a divisão exata. • A professora estagiária circula pela sala dando apoio individualizado e esclarecendo eventuais dúvidas dos alunos; • A formanda pede a um aluno que vá ao quadro fazer a correção dos exercícios e <u>orienta</u> o processo da mesma; 		



Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> • A formanda pede a dois alunos ajuda na distribuição de uma ficha (C.f. Anexo A-3) com exercícios nos quais têm que recorrer à divisão exata; • A professora estagiária circula pela sala, dando apoio individualizado e esclarecendo dúvidas que possam surgir durante a realização da ficha. • Sempre que a professora verifique que a repetição de uma mesma dúvida procede para uma explicação para a turma toda; • Rotina de saída da sala de aula. 		
ALMOÇO				



Susana Marques Sá

sempre que se verifique a repetição...

podê redigir algumas frases de forma diferente, de modo a reduzir o uso da expressão professora estagiária


Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Apoio ao Estudo de Português</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento Explícito da Língua: <ul style="list-style-type: none"> Analisar e estruturar unidades sintáticas: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. 	<p>Início: 13h30'</p> <p>Fim: 14h30'</p> <p>Duração: 1 hora</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de entrada para a sala de aula; A professora estagiária questiona os alunos acerca dos conteúdos abordados na aula de português no período da manhã: <ul style="list-style-type: none"> Quais foram os tipos de frases que falamos na aula de português? Que sinal de pontuação é utilizado para cada tipo de frase? A professora estagiária pede a dois alunos que distribuam uma ficha com exercícios sobre os tipos de frase (C.f. ANEXO A-4); Depois de a professora fazer uma leitura prévia dos exercícios da ficha, os alunos procedem à sua realização; Durante o tempo de realização da ficha, a professora estagiária circula pela sala, dando apoio individualizado e retirando possíveis dúvidas que possam surgir; A professora estagiária solicita a ida de alguns alunos ao quadro para fazerem a correção da ficha de trabalho; Realização de um jogo no quadro interativo: "Na Biblioteca com...as frases" Rotina de saída da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Projetor; Caderno diário; Ficha de aplicação de conteúdos (Anexo A-4). 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>- <u>Observação direta:</u></p> <p>- Participação através do registo oral e escrito;</p>



Susana Marques Sá
de a



Susana Marques Sá
explicar melhor o jogo

 <p>ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia		Turma/Ano: 3º A	
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus		Data: 9 janeiro.2014	
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho		Estagiária observada: Andreia Oliveira	
Temática: "A Árvore que dava olhos"				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se de novos vocábulos; Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e do conhecimento do mundo. Expressão Oral: <ul style="list-style-type: none"> Escutar para aprender e construir conhecimentos, identificando a informação essencial; Produzir um discurso oral com correção; Usar a palavra num tom de voz audível, boa articulação e ritmos adequados; Adaptar o discurso às situações de comunicação; Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. 	<p>Início: 8h30'</p> <p>Fim: 09h00'</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 9h00'</p> <p>Fim: 09h10'</p> <p>Duração: 10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p>Atividade: "O valor das frases da Árvore que dava olhos"</p> <p>1.º Momento: Motivação</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária apresenta a imagem de uma árvore editada no programa "Taxedo" (C.f. ANEXO B-1) com várias palavras retiradas da obra abordada no dia anterior: "A Árvore que dava olhos" de João Paulo Cotrim, e questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> O que é que esta árvore tem de especial? As palavras que aparecem dentro da árvore o que vos fazem lembrar? De que falava essa história? 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Projetor; Caderno diário; Obra Literária: "A Árvore eu dava olhos" de João Paulo Cotrim; Anexo B-1; Anexo B-2; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>- <u>Grelha de verificação</u> (Participação oral – ANEXO B - 3)</p>



Susana Marques Sá
isto é um instrumento, o anterior não

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária menciona aos alunos que o dado será um instrumento para o jogo: “ O Valor das frases” e explica como se procederá o jogo: <ul style="list-style-type: none"> ○ “ Eu vou chamar à frente um aluno para lançar o dado (frisando que só chamará para lançar o dado, alunos que estejam a cumprir as regras de sala de aula, nomeadamente as regras de participação oral); ○ “O aluno lança o dado e diz em voz alta para a restante turma qual foi a palavra que saiu. Mediante a palavra que sair os alunos que queiram participar respeitando as regras de participação oral, terão que construir uma frase com essa palavra e identificar o valor semântico dessa frase”; • Durante a realização do jogo a professora irá ter um processo de mediadora, selecionando quem lança o dado, e quem participa na construção das frases; 		



Susana Marques Sá
à frente de onde?



Susana Marques Sá
Desnecessária a vírgula aqui



Susana Marques Sá
E identificar o seu valor semântico

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
	<p>Início: 10h00'</p> <p>Fim: 10h30'</p> <p>Duração: 30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária pede ajuda a dois alunos para a distribuição de um quadro com a sistematização do valor semântico das frases (C.f. anexo B-2), que os alunos terão de colar nos respetivos cadernos diários; <p>4.º Momento: Exercícios de aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária pede aos alunos que abram o manual de português na página 73 e realizem as tarefas propostas relativas ao valor das frases; • Durante a realização dos exercícios, a professora estagiária circula pela sala de aula de forma a dar apoio individualizado e sempre que surja uma dúvida comum a mais do que um aluno, será feita uma explicação para toda a turma; • A professora estagiária corrige oralmente os exercícios; • A professora estagiária propõe que os alunos realizem os exercícios sobre o mesmo conteúdo programático, das páginas 48 e 49 da Gramática; • Se ainda existir tempo será realizado novamente o jogo “ O valor das frases”; • Rotina de saída da sala de aula. 		



Intervalo da Manhã				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Unidade Curricular: Filosofia para Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo. ○ Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. ○ Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio ○ Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações. <p>Unidade Curricular: Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: ○ Produzir um discurso oral com correção. ○ Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever. ○ Responder a questões acerca do que ouviu; ○ Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar; ○ Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. ○ . ○ . 	<p>Início: 11h00'</p> <p>Fim: 11h20'</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de entrada na sala de aula; <p>Atividade: Porque é que a Árvore dava olhos?"</p> <p>1.º Momento: Mimar as emoções da árvore que dava olhos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária organiza a sala previamente de forma a ter as cadeiras em roda permitindo a discussão em assembleia • A professora estagiária questiona os alunos sobre as emoções que a “Árvore que dava olhos” manifesta ao longo da história: <ul style="list-style-type: none"> ○ O que é uma emoção? ○ Durante a história que ouviram ontem, a árvore manifesta alguma emoção? Quais? Quando? Porquê? • A professora estagiária escreve no quadro branco as emoções enunciadas pelos alunos e explica que irão fazer um jogo de mímica: <ul style="list-style-type: none"> ○ A professora estagiária irá pedir a um aluno que se desloque ao centro da roda e dir-lhe-á ao ouvido uma das emoções anteriormente discutidas e o aluno terá que mimar para a turma essa emoção até que alguém a identifique corretamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco ; • 2 folhas brancas; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo <u>oral</u>;</p> <p>-Grelhas de verificação (<u>Trabalho</u> de grupo- Anexo B-4)</p>




Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apropriar-se de novos vocábulos: -Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e do conhecimento do mundo. ○ Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo; ○ Relacionar intenções e emoções das personagens. 	<p>Início: 11h20'</p> <p>Fim: 11h55'</p> <p>Duração: 35'</p>	<p>2.º Momento: Reflexão sobre problemáticas evidenciadas pela “árvore que dava olhos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Todos nós vemos com “os mesmos olhos”? Ou seja, toda a gente vê tudo de forma igual? Porquê? • Posta esta questão a professora estagiária passa o microfone mágico e assume o papel de mediadora durante o debate de ideias dos alunos; • A professora estagiária lança uma nova questão: <ul style="list-style-type: none"> ○ Por que é que a árvore dava olhos? • A professora estagiária divide a turma em dois grupos e entrega uma folha branca a cada grupo; • Cada grupo terá que inicialmente eleger um porta-voz e posteriormente partilharem de forma argumentada as suas opiniões acerca da questão lançada; 		

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
	<p>Início: 11h55'</p> <p>Fim: 12h00'</p> <p>Duração: 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos eleitos para porta-voz de cada grupo farão uma apresentação das opiniões partilhadas; • Quando um porta-voz fizer a apresentação da opinião do seu grupo, os elementos do outro grupo poderão questionar e contra-argumentar as ideias apresentadas; <p>3.º Momento: Autoavaliação da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária coloca questões para que os alunos autoavaliem a sua participação na aula de filosofia: às quais terão que responder com o polegar para cima no caso de ser resposta afirmativa, ou polegar para baixo no caso de ser negativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ouvi a opinião dos meus colegas?</i> ○ <i>Fui ouvido pelos meus colegas?</i> ○ <i>Partilhei a minha opinião?</i> ○ <i>Respeitei a opinião dos outros?</i> • Rotina de saída da sala de aula. 		

ALMOÇO				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Unidade Curricular: Estudo do Meio</p> <p><u>À descoberta do Meio Natural</u></p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <p>- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, tais como: forma das folhas, caduca ou persistente, forma da raiz.</p>	<p>Início: 13h30'</p> <p>Fim: 14h30</p> <p>Duração: 1hora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de entrada na sala de aula; • A professora estagiária coloca uma curta-metragem da <i>Pixar</i> como forma de motivação para a aula e para a pontualidade; <p>Atividade: Localização das Raízes</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos sobre a forma como a árvore que dava olhos se alimentava: <ul style="list-style-type: none"> ○ Como é que acham que a árvore dava olhos se alimentava? Seria pelas folhas? Seria através da terra? Como? • A professora estagiária apresenta a imagem de uma raiz no quadro projetor e questiona os alunos acerca da mesma: <ul style="list-style-type: none"> ○ Alguém sabe o nome do que está representado nesta imagem? ○ Para que serve uma raiz? ○ Todas as raízes são iguais? • A professora estagiária apresenta imagens de diferentes raízes (C.f. ANEXO B-3) e explica as suas funcionalidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Diferentes tipos de raízes; • Caderno Diário; • Manual de Estudo do Meio; • Anexo B-5 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

	Tempo	Percurso de Aula	
		<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária faz passar por todos os alunos diferentes tipos de raízes para que estes possam observar exemplos reais e colocar questões sobre algum tipo de característica que considerem pertinente; • A professora estagiária solicita aos alunos a realização das tarefas propostas na página 76 do manual de estudo do meio; • A professora estagiária faz a correção das tarefas propostas oralmente, pedindo aos alunos que leiam as suas respostas e as justifiquem; • Realização de um jogo interativo na escola virtual sobre os diferentes tipos de folhagem e raízes; • Rotina de saída da sala de aula. 	<p data-bbox="1816 533 2049 580">  Susana Marques Sá <small>ben</small> </p> <p data-bbox="1816 783 2049 831">  Susana Marques Sá <small>g corrigam as erradas</small> </p>

	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A		
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 10.janeiro.2014		
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Andreia Oliveira		
Temática: "A Árvore que dava olhos"				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Unidade Curricular: Português</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apropriar-se de novos vocábulos: <i>-Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e do conhecimento do mundo.</i> ○ Escrever um texto em situação de ditado, quase sem cometer erros; ○ Redigir corretamente, utilizando uma caligrafia legível. • Conhecimento Explícito da Língua: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender formas de organização do léxico; ○ Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos. 	<p>Início: 8h30'</p> <p>Fim: 9h00'</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 9h00'</p> <p>Fim: 09h25'</p> <p>Duração: 25'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p style="text-align: center;">Atividade:</p> <p>1.º Momento: Exercício ortográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária pede aos alunos para abrirem os cadernos diários e se prepararem para fazer um exercício ortográfico relativo a um texto que eles trabalharam no início da semana: "A lenda minha cidade", presente na página 66 do manual de português; • A professora estagiária irá ditar um excerto do texto (C.f ANEXO C-1), repetindo sempre que seja necessário, alguma palavra, ou frase na íntegra. • Como motivação para a concentração dos alunos neste exercício ortográfico, a professora estagiária refere que os alunos que apenas tiverem até dois erros ortográficos terão como prémio um autocolante no caderno diário; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Cadernos diários; • Anexo C-1; • Anexo C-2; • Autocolantes. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>-Grelha de verificação (Ortografia: Anexo C-2)</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
	<p>Início: 9h25'</p> <p>Fim: 9h45'</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizado o exercício de ortografia, os alunos terão de entregar os cadernos diários para posterior correção; 2.º Momento: Campo Lexical de “Natureza” • A professora estagiária projeta no quadro a imagem de uma árvore e questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> o <i>Lembram-se da imagem de uma árvore que eu vos apresentei na aula de Português de ontem?</i> o <i>O que tinha de especial essa árvore?</i> o <i>Que palavras estavam lá transcritas? A que se referiam?</i> o <i>Como chamamos a um conjunto de palavras relacionado com uma palavra?</i> o <i>Quais são os exemplos do campo lexical da palavra escola?</i> 		

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula
	<p>Início: 9h45'</p> <p>Fim: 10h30'</p> <p>Duração: 45'</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Quais são os exemplos do campo lexical da palavra escola?</i> ● A professora estagiária distribui pelos alunos uma folha com o desenho de uma árvore e explica que dentro desse desenho terão de desenvolver o campo lexical da palavra "Natureza"; ● A professora estagiária atenta os alunos para o facto de fazerem inicialmente a tarefa proposta folha a lápis no caderno diário e apenas depois das palavras estarem corrigidas, as copiarem para a árvore fornecida; <p>3.º Momento: Palavra puxa-palavra</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A professora estagiária pergunta aos alunos se alguma vez jogaram um jogo chamado "Palavra puxa-palavra"; ● Mediante as respostas dos alunos a professora deixará os alunos explicarem por palavras deles, caso já seja conhecido por alguém este jogo e conclui com a sua explicação: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Alguém dia uma frase a última palavra dita nessa frase será "puxada para iniciar a frase seguinte, ou seja, todas as frases começam com a última palavra referida na frase anterior;</i>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária refere aos alunos que terão que fazer um jogo de palavra puxa palavra baseado na história da “Árvore que dava olhos”, em formato de verso; • A professora estagiária relembra as características de um verso, questionando os alunos acerca dos seus conhecimentos prévios deste tipo de texto; • Os alunos à medida que terminarem a tarefa da palavra puxa palavra, poderão ilustrar a imagem mental que têm acerca da “Árvore que dava olhos” uma vez que em nenhum momento da obra esta está ilustrada. • Rotina de saída da sala de aula. 		
Aula de Inglês				
ALMOÇO				



Susana Marques Sá
 Quas características de um poema?

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetuar divisões inteiras <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Efetuar divisões inteiras identificando quociente e o resto quando o divisor e o quociente são números naturais inferiores a 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</i> ○ <i>Reconhecer que o dividendo é igual à soma do resto com o produto do quociente pelo divisor e que o resto é inferior ao divisor;</i> ○ <i>Utilizar corretamente as expressões "divisor de" e "divisível por" e reconhecer que um número natural é divisor de outro se o segundo for múltiplo do primeiro (e vice-versa);</i> ○ <i>Reconhecer que um número natural é divisor de outro se o resto da divisão do segundo pelo primeiro for igual a zero;</i> ○ <i>Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a 10 utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo;</i> 	<p>Início: 13h30'</p> <p>Fim: 14h00'</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 14h00'</p> <p>Fim: 15h20'</p> <p>Duração: 1h20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de entrada para a sala de aula; <p>Atividade: Aplicação de conteúdos</p> <p>1.º Momento: Jogo motivacional da divisão</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária mostra à turma um baralho de cartas "Flash <u>Card Division</u>" da <u>Fun Learning</u> e explica as regras: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Em cada face de uma carta tem uma operação da divisão. Na face com números a vermelho no canto superior esquerdo poderão verificar o resultado da operação no verso da carta e vice-versa.</i> • A professora estagiária solicitará a vinda de alguns alunos ao quadro para escolherem uma carta e resolverem a operação no quadro com o apoio moderado dos restantes elementos da turma; <p>2.º Momento: Exercícios de aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora <u>solicita</u> aos alunos a realização das tarefas propostas nas páginas 33 e 34 do livro de fichas de matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Cadernos diários; • Livro de Fichas de Matemática; • Anexo C-3. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> • Durante o tempo de realização das tarefas do livro de fichas de matemática, a professora estagiária irá circular pela sala de aula, dando apoio individualizado perante dúvidas existentes; • Sempre que uma dúvida se repita, a professora estagiária esclarecerá para toda a turma essa questão; • Aos alunos que terminarem as tarefas antes do tempo previsto, a professora estagiária irá sugerir que apoiem os colegas que ainda não terminaram; • A professora estagiária fará a correção dos exercícios no quadro pedindo sempre que reconheça dúvidas de algum aluno numa questão, para que este venha ao quadro realizar o exercício com apoio; • A professora estagiária pede a dois alunos ajuda para a distribuição de uma ficha com exercícios com o conteúdo da divisão e outros já explorados no 1.º período letivo (Anexo C-2); • Durante o tempo de realização das tarefas do livro de fichas de matemática, a professora estagiária irá circular pela sala de aula, dando apoio individualizado perante dúvidas existentes; 		

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo	Percurso de Aula	Recursos
	<p>Início: 15h20'</p> <p>Fim: 15h30'</p> <p>Duração: 10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> A professora solicita a vinda de alunos ao quadro para procederem à correção da ficha de trabalho; <p>3.º Momento: Reflexão semanal</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária faz uma reflexão com alunos acerca dos comportamentos individuais ao longo da semana, com <u>a</u> <u>auto</u> e <u>hétéro</u> avaliação da turma; Rotina de saída. 	

Comentário da Professora Susana: **Andreia**, a sua planificação está bem elaborada, clara e funcional. Revela rigor na descrição do percurso de aula, bem como na seleção dos descritores de desempenho. Aposta na articulação das atividades desenvolvidas ao longo dos três dias, bem como na diversificação de estratégias como recurso complementar ao uso do manual. Muito bem! Seria importante ter mobilizado algum instrumento de avaliação dos alunos ao nível cognitivo, para uma área ou áreas, para além da ortografia e dos comportamentos.

ANEXO 2-A-IV-Exemplar de um Guião de Pré-Observação da aula Supervisionada do dia 9 de janeiro

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientadora Cooperante: Bruno Jesus

Ano/Turma: 3.ªA

Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho

Data: 9.janeiro de 2013

Estagiária observada: Andreia Oliveira

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

No dia 9 de janeiro, a professora em processo de formação irá desenvolver uma atividade pedagógica no âmbito de uma aula de Português da turma com quem está a desenvolver o seu estágio, intitulada por: “O valor das frases da Árvore que dava olhos”.

A concretização desta atividade educativa surge no seguimento da planificação anual, previamente elaborada no início do ano letivo, orientando a atividade da mestranda em contexto educativo no sentido da introdução do conteúdo programático: *Valor semântico da frase na forma afirmativa e negativa*, tendo como principal objetivo que os alunos distingam a frase afirmativa da frase negativa.

A atividade planificada para esta aula emerge da articulação interdisciplinar desenvolvida para as aulas decorrentes durante a semana nas diferentes áreas curriculares e não curriculares, nomeadamente aulas de Matemática, Estudo do Meio e Filosofia para Crianças. Esta articulação partiu da abordagem à

obra: “ *A Árvore que dava olhos*” de João Paulo Cotrim, que permitiu à formanda a introdução da Divisão exata na área da Matemática, a introdução à localização e formas de raízes na área do Estudo do Meio, e uma em assembleia acerca da questão central da obra na área de Filosofia para Crianças.

A formanda considera que todas as atividades desenvolvidas sob ponto de partida uma articulação entre as diferentes aulas promove uma motivação acrescida por parte dos alunos, contribuindo para que cada aula não seja “estanque” e independente de todas as outras aulas e áreas de saber. Opinião que é defendida por Roldão (1999, cit. por Lopes, 2006, p.74), afirmando que para que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe, devem ser encontrados “ *pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas*”. Na mesma linha de pensamento, Pacheco (1996, cit. por Pacheco, 2000, p.31) defende que a “ *interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas*”.

A aula será iniciada com um momento de motivação inicial, recorrendo à apresentação de a imagem de uma árvore editada no programa online “Taxedo”, onde serão inseridas diversas expressões retiradas da obra abordada na aula anterior de Português. “ *A Árvore que dava olhos*”. Posteriormente serão utilizados excertos da mesma obra para que os alunos identifiquem frases com valor afirmativo e frases com valor negativo, justificando as suas respostas. A professora estagiária terá em atenção a tomada de consciência dos alunos de que não é apenas a palavra “não” que atribui um valor negativo à frase, mas sim também palavras como: jamais, nunca, ninguém e nada, por exemplo.

A mestranda optou por construir um material de apoio para a introdução deste conteúdo, material que consiste num dado em que em cada face estão transcritas as palavras: Sim”, “Não”, “Nunca”; “Ninguém” “Jamais” e “Nada”. Este dado servirá para os alunos desenvolver o jogo : “ O valor das fra-

ses”, que tem como objetivo principal os alunos construírem uma frase mediante a palavra que surgir no dado após o seu lançamento e identificarem o seu valor. Com a construção deste material, e desenvolvimento do jogo mencionado, a formanda tem como principal objetivo a atribuição de um caráter mais lúdico à introdução deste conteúdo, resultando numa maior motivação e interesse durante a aula e conseqüentemente aprendizagens mais significativas para os alunos. Ao desenvolver uma atividade deste género, a professora em processo de formação procura “desviar-se” do apoio excessivo do manual escolar como recurso educativo, bastante evidenciado no contexto educativo em questão.

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

A mestranda prevê a existência de algumas dificuldades no desenvolvimento da atividade, nomeadamente dificuldades que já emergiram no decorrer da prática educativa desenvolvida pela professora estagiária neste contexto educativo que se prendem a gestão do grande grupo, nomeadamente no momento do jogo: “ O valor das palavras” e com a utilização de linguagem cientificamente correta e adequada ao grupo de alunos.

No que reporta à gestão do grande grupo, a mestranda considera ter evoluído neste parâmetro, nomeadamente no encontro de um “equilíbrio” para o nível de ruído na sala de aula, tendo uma maior tolerância ao barulho proporcionado nos diferentes momentos da aula, e distinguindo os momentos em que este ruído é “saudável” em consequência do entusiasmo, motivação e interesse dos alunos numa determinada atividade. No entanto, a formanda considera que tem que continuar a desenvolver esta competência, no sentido de conseguir uma gestão do grande grupo nos momentos de participação oral de forma a conseguir ouvir todos os alunos de forma justa, e conseguir motivar os alunos menos participativos recorrendo ao seu encorajamento e motivação

para participar. Para contornar esta dificuldade, a professora estagiária irá desenvolver estratégias de motivação durante a aula que levem os alunos à atenção do respeito das regras na sala de aula. Estratégias que passarão por referir que apenas poderá vir à frente do quadro lançar o dado, os alunos que estiverem a cumprir as regras de sala de aula e comprometer-se com alunos de que se existir tempo, depois da realização de todas as tarefas propostas, no final da aula, poderão voltar a jogar ao “Valor das palavras”.

No que concerne à adequação da linguagem utilizada para desenvolver a aula, a mestranda fará uma preparação de questões que possam eventualmente surgir durante aula, assim como dos conteúdos a lecionar.


O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A mestranda tal como se verificou nas anteriores atividades pedagógicas supervisionada em contexto, considera relevante que sejam observados alguns aspetos para aperfeiçoamento futuro ao longo da prática pedagógica supervisionada neste contexto e sobretudo, nesta fase final, para uma futura prática docente, os seguintes aspetos: adequação da linguagem, tom de voz utilizados e clareza da linguagem; as estratégias utilizadas com o intuito de motivar a turma; e a gestão do grupo nos vários momentos de intervenção oral (tomada de vez), assim como, no incentivo dos alunos menos participativos. Desta forma, emerge a necessidade de existir uma observação da capacidade da formanda em proporcionar um ambiente estimulador e descontraído, onde o respeito pelo outro e pelas regras na sala de aula estejam presentes paralelamente a uma gestão de tempo flexível e adequada aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos.

Referências Bibliográficas:

- Lopes, M. S. – O Director de Turma e a Articulação Curricular. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.
- Pacheco, J. A. (org.) – Políticas de integração curricular. Porto: Porto Editora, 2000.

ANEXO 2-1-V- Exemplar das Narrativas Individuais relativa ao mês de novembro

 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	Prática Pedagógica Supervisionada no 1.ºCEB	
	<u>1.ª Narrativa Individual</u>	
	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Orientadora Cooperante: Bruno Jesus
	Ano/Turma: 3.ºA	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho
Data: novembro de 2013	Formanda: Andreia Oliveira	

Esta primeira narrativa emerge no seguimento dos primeiros momentos de observação e intervenção no contexto educativo do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A formanda encontra-se, assim, a desenvolver a Prática Pedagógica Supervisionada no Colégio Novo da Maia, numa turma de 3.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos. Uma vez que a díade de estagiárias desenvolveu a Prática Pedagógica na vertente da Educação Pré-escolar nesta mesma Instituição, existiu desde logo uma preferência por continuar no mesmo contexto na vertente do 1.º CEB, pois permitirá enquanto formandas de um mestrado bivalente ter uma perceção acrescida da continuidade educativa e articulação existentes.

As expectativas iniciais da professora em formação incidiam no objetivo de colocar em prática os saberes construídos, num contexto educativo, sendo capaz de resolver problemas emergentes no mesmo com uma permanente atitude profissional crítica-reflexiva focada na reflexão sobre, na e para a ação. Deste modo, desenvolve uma conscienciado trabalho realizado em contexto de 1.ºCEB mais próxima do real.

A escrita de narrativas individuais ao longo do processo da prática pedagógica, como a que a seguir se apresentará, tem como intuito mobilizar os quadros metodológicos e conceituais construídos, permitindo à formanda enquanto futura profissional da área da Educação e Ensino, desenvolver capacidades como “profissional reflexiv[a] na sua ampla dimensão educativa, política e social [numa] perspectiva interacionista e socioconstrutivista, de aprendizagem experiencial de formação em situação de trabalho, de investigação-ação” (Sefenhouse, p.4, cit. por Alarcão, 2000).

Aquando a elaboração desta narrativa, a discente já se encontrava no contexto há cinco semanas, sendo que as duas primeiras foram dedicadas maioritariamente à observação, e as posteriores à intervenção. Numa fase inicial as intervenções desenvolveram-se em par pedagógico, seguindo-se a intervenção individual de cada estagiária. Encarando a observação como um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p. 39) esta deve estar sempre presente nas práticas educacionais, para que possibilite “ aos profissionais de Educação problematizar e, posteriormente, intervir no real de modo fundamentado” (Estrela, 1994, p. 26). Assim, a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29) , pelo que foi fundamental para a formanda, numa fase inicial, o desenvolvimento de todo o processo de observação, com vista a recolher o maior leque de informações possíveis em relação ao contexto, turma e alunos individualmente, de forma a futuras intervenções.

Numa fase inicial do processo de observação, é fundamental, “ delimitar o campo de observação”. Deste modo, para registar as observações realizadas, a díade de estagiárias construiu uma grelha de observações, definindo objetivos concretos que lhes permitiu focar as suas observações nos seguintes parâmetros: caracterização e organização do espaço da sala de aula; caracterização das interações existentes entre professor e aluno, entre aluno e aluno, e entre aluno e professor; e caracterização do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. Este processo de registo das obser-

vações tem como objetivo fulcral definir adequadamente as estratégias a pôr em prática, as “ formas e meios de observação”, a seleção de “critérios e unidades de registo de dados e conseqüentemente “preparação dos observadores” (Estrela, 1994, p. 29).

Quando a diáde de estagiárias teve acesso ao horário da turma com a qual iria desenvolver as suas intervenções pedagógicas, verificou que a área curricular denominada “Filosofia para Crianças” integrava a carga horária da turma. Tendo em conta este aspeto, a diáde teve que fazer uma preparação mais aprofundada para o desenvolvimento de atividades nesta área, uma vez que nenhuma das formandas durante a sua formação desenvolveu conhecimentos nesta área. Ainda no seguimento da análise do horário da turma, as aulas de Expressão Plástica e Atística, Inglês, Música, e Educação Físico-Motora não são da responsabilidade do professor cooperante e titular de turma, o que impossibilita a diáde de estagiárias de assumir os períodos de tempo letivo respetivos a essas aulas. No entanto, com o objetivo de conhecer e compreender o diálogo existente entre os vários intervenientes da ação educativa da turma e as práticas e estratégias de ensino utilizadas por profissionais que já exercem a atividade docente, a diáde assiste com papel de observadoras a algumas destas aulas.

Os momentos de observação foram oportunos a observações não participantes e participantes em cooperação com o docente responsável pela turma. Observação não participante enquanto meras observadoras do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor cooperante e observação participante quando colaborávamos durante as aulas com o auxílio na correção de exercícios desenvolvidos e possíveis dúvidas que daí advinham. Estes momentos foram importantes na tomada de consciência das características gerais do grupo, assim como das características individuais de cada criança. Uma evidência que ressaltou logo no primeiro dia em contexto foi o aluno N.A. pois este recusava-se a desenvolver as tarefas propostas pelo professor e perturbava as aulas com constantes barulhos, com canetas de forma contínua. Posteriormente, o professor cooperante facultou-nos, numa conversa informal, mais dados relativos a este aluno, conversa na qual referiu que este aluno tinha Síndrome de Asperger e que,

para além de todos os comportamentos característicos em crianças com este síndrome, o N.A. apresentava, em vários momentos, comportamentos violentos com os colegas e até mesmo com o próprio professor. Durante o tempo de observação e primeiras intervenções pedagógicas, a d.íade tomou consciência do desafio que tinha em conseguir motivar aquele aluno e gerir os seus comportamentos de forma a que os mesmos não prejudicassem a restante turma. Este aluno é acompanhado por uma psicóloga da instituição que presta um apoio regular e definiu um plano com estratégias para melhoria do comportamento do N.A. Uma das estratégias definidas é pedir a colaboração do N.A. como “assistente” do professor em vários momentos das aulas. No entanto, esta medida, na opinião da formanda, não é correta, pois torna-se injusto para os restantes alunos verem um colega que não respeita as regras de sala de aula e raramente desenvolve os trabalhos propostos ser beneficiado durante as aulas, a desempenhar tarefas que todos ambicionam desempenhar, como por exemplo, escrever no quadro. Deste modo, a professora estagiária sente-se dividida entre o que a psicóloga aconselha fazer de forma a motivar o aluno, e o que considera correto, uma vez que sente que a estratégia tomada para motivar um só aluno é fortemente capaz de desmotivar a restante turma ou, pelo menos, os alunos que já têm consciência da “injustiça”.

Uma das evidências que emergiu nos primeiros momentos de observação foi a predominância que os manuais escolares e livros de atividades das diferentes áreas curriculares têm como recurso educativo na sala de aula. Todas as atividades propostas pelo professor cooperante tinham como base a utilização destes recursos educativos, auxiliadas por vezes com fichas de trabalho. O manual escolar é um recurso educativo importante no quotidiano escolar, no entanto, na opinião da formanda, este deve ser utilizado apenas como auxílio a algumas atividades não na sua maioria ou integra. Outra observação examinada foi o facto de as diferentes áreas curriculares serem trabalhadas de forma “estanque” e nunca de uma forma articulada, com inexistência da interdisciplinaridade. Foi possível constatar que os próprios alunos já tinham

interiorizado esta dinâmica durante uma aula de matemática observada, em que estavam a ser abordados os números pares e ímpares, pois o professor aproveitou para questionar como podiam caracterizar a palavra “ímpar” quanto à sílaba tónica, obtendo de imediato a reação de um aluno: *Professor, estamos em matemática e não em português!* Desta forma, a professora estagiária encarou, desde logo, como um dos principais desafios durante a sua permanência neste contexto educativo contrariar esta prática, tentando, sempre que possível, dinamizar atividades articuladas entre as diferentes áreas de saber, de forma a permitir a existência de interdisciplinaridade e consequentemente, aprendizagens mais significativas para os alunos.

As planificações semanais são elaboradas pelos professores cooperantes das três turmas de terceiro ano do 1.º CEB da Instituição, determinando, de forma igualitária, os conteúdos a abordar nas diferentes áreas curriculares pelas três turmas. Esta metodologia preocupou a formanda, uma vez que se tratam de grupos diferentes, com ritmos de trabalho e aprendizagens distintos.

A turma é constituída por alunos com ritmos de trabalho completamente distintos, o que acabou por se revelar uma das principais preocupações da professora estagiária, nomeadamente nas questões relativas à gestão do tempo, pois em todas as atividades dinamizadas tem que ter presente a consciência de que um mesmo exercício poderá ser realizado em apenas dez minutos por determinados alunos como a M. R., o J.V., a L.F. e o A.R., ao passo que outros alunos como o A.M., o J.B., A P.C., o D.S. e o D.P., demorarão mais tempo. Tendo por base este facto relativo às características individuais dos alunos da turma, a formanda nas suas planificações procura encontrar estratégias que permitam aos alunos que terminam as tarefas primeiro não ficarem parados enquanto os restantes acabam os seus trabalhos.

No que reporta à organização das mesas na sala de aula, estas encontram-se agrupadas, resultando em cinco grupos. Na opinião da estagiária, esta organização funciona bem no que concerne às movimentações do docente na sala de aula, no entanto, é mais propícia a conversas paralelas e consequente ruído acrescido.

A sala de aula encontra-se equipada com um quadro interativo que é utilizado como recurso educativo em várias atividades, nomeadamente para a exploração de jogos alusivos aos conteúdos curriculares que estão a ser trabalhados nas aulas. Como estratégia para melhorar os comportamentos na sala de aula e cumprimento das regras na mesma, o professor titular acedeu à implementação de uma aplicação, denominada por “Class Dojo”, para a qual é utilizado o quadro interativo como forma de projetar para os alunos as subidas e descidas da pontuação. Esta aplicação “Class Dojo” consiste em criar uma turma, em que cada aluno é representado por um “Avatar”, ao qual são somados ou retirados pontos consoante os comportamentos do aluno. Até ao momento verificou-se que a implementação desta estratégia foi bastante motivadora, tendo sido mesmo promotora de mudanças de comportamentos, algo que está fortemente ligado ao facto de se tratar de uma turma com alunos bastante competitivos.

A primeira atividade pedagógica que a formanda desenvolveu, de forma autónoma, foi na área curricular de português, em que abordou a história: “A Grande Fábrica de Palavras”. Com esta atividade era pretendido motivar os alunos desde logo para o desenvolvimento das tarefas planificadas. Assim sendo, a estratégia adotada pela formanda foi levar para a sala de aula uma “Fábrica de Palavras” que consistia numa caixa (figurativa de uma fábrica), que continha no seu interior um rolo com um seguimento de letras que, através de uma ranhura de lado, saía e os alunos tinham que identificar palavras do texto neste mesmo seguimento de letras. Esta atividade revelou-se motivadora, no entanto, a formanda considera que uma atividade destas acabaria por se revelar mais motivador com crianças mais novas, em que o seu “imaginário” está mais ativo. Isto porque quando a professora estagiária revelou que a fábrica de palavras que tinha trazido para a sala trabalhava, o J.G. disse de imediato: “*é impossível, isso nem tem nenhum motor!*”. Na reflexão após a ação desenvolvida nesta aula, a formanda tomou consciência que teria que se distanciar do estágio anterior no contexto de Educação Pré-escolar, planificando atividades com menos apelo à “fantasia”.

Durante o período de intervenção, a díade de estagiárias e professor cooperante, mediante a motivação dos alunos, é flexível a uma alteração no horário da turma relativo à sexta-feira. Este dia é programado com Matemática no período da manhã e português no período da tarde. No entanto, sendo a sexta-feira, e em especial ao fim do almoço, uma altura em que os alunos naturalmente já apresentam sinais de cansaço de toda uma semana de trabalho e, conseqüentemente, uma agitação acrescida, considera-se que a troca da aula de matemática para o período da tarde revela-se mais enriquecedora, uma vez que os alunos ostentam uma forte motivação para as aulas de matemática.

No período da tarde, verificava-se que os alunos vinham da hora de almoço bastante agitados, o que se refletia no desenvolvimento das aulas, uma vez que os alunos demoravam a acalmar e recomeçar o trabalho. Tendo como base esta evidência, a formanda aplicou uma estratégia de relaxamento através, da imagem mental, para o momento de entrada na sala de aula. Os alunos entram de forma ordeira, orientada pela professora, na sala previamente escurecida e com uma música (relativa à imagem mental que se pretende recriar) a correr. Esta estratégia revelou-se eficaz, uma vez que os alunos relaxam e conseguem fazer um distanciamento entre o período de almoço que acabou e o momento de trabalho que se segue.

No dia 1 de novembro, a mestranda desenvolveu a sua primeira atividade pedagógica supervisionada durante uma aula de matemática. O conteúdo curricular que se pretendia explorar era a tabuada do 8 e tendo em conta tal conteúdo a formanda desenvolveu entre outras tarefas, um jogo do Bingo com as tabuadas da multiplicação 8. Uma das principais reflexões retiradas desta atividade, com fim a melhorar em práticas futuras, foi o facto de durante a concretização do jogo do Bingo, a formanda ter intervindo em vários momentos com o intuito de consciencializar os alunos para o barulho que estava na sala de aula. Uma vez que se tratava de um jogo lúdico, era normal o entusiasmo e motivação acrescidos por parte dos alunos e, conseqüentemente, um ruído acrescido. O facto de ser uma aula supervisionada e da professora estagiária ter consciência de que a turma facilmente adota um comportamento barulhento fez com

que tivesse medo de perder o controlo do ruído dentro da sala de aula e tivesse demasiadamente preocupada com o controlo desta situação, não atendendo de certa forma à necessidade naturalmente existente neste tipo de atividades, de os alunos manifestarem mais barulho.

Em modo de conclusão desta primeira narrativa que reporta a reflexões dos momentos de observação, cooperação e primeiras intervenções, a discente considera que tem que continuar em busca de estratégias que permitam um melhor funcionamento das aulas e, em consequência disto, aprendizagens mais significativas dos alunos, assim como, é importante prevalecer com uma postura de professor-investigador e reflexivo de todas as suas práticas educativas, de modo a desenvolver uma prática em contexto de 1.º CEB que lhe permita construir conhecimentos produtivos para o futuro.

Comentário Professora Susana: **Andreia, felicito-a pela sua narrativa, bem escrita e fundamentada num quadro teórico de referência. Mobiliza para o seu texto os dados recolhidos na fase de observação, revelando um bom conhecimento do contexto, bem como dos alunos. Revela uma postura indagadora sobre algumas metodologias de ensino observadas, através do questionamento crítico. Faz uma conclusão no seu texto muito pessoal sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional numa perspetiva proactiva e projetiva, muito bem!**

Bibliografia

- Alarcão, I. (s.d.). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Publicado em Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção*. Universidade de Aveiro. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw- Hill de Portugal.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

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

ANEXO 2-A-VI- Narrativa Colaborativa

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Orientador Cooperante: Bruno Jesus
Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Turma: 3º A
Supervisora Institucional: Susana Sá	Temática: A gestão do grupo
Data: 27/12/2013	

Comentário da díade Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Comentário do orientador cooperante Bruno Jesus
<p>A presente narrativa colaborativa pretende refletir sobre as estratégias desenvolvidas pela díade de estagiárias com vista à gestão da turma, focando-se especificamente nas estratégias de gestão da participação oral individual e em grande grupo. Escolheu-se esta temática em particular por se constituir como uma das dimensões do trabalho em sala de aula que exigiu da díade uma maior capacidade de investigação e pesquisa de novas estratégias e que mais desafios colocou à ação das formandas, proporcionando simultaneamente o oportunidades para o desenvolvimento de capacidades de gestão dinâmica do grupo.</p> <p>As primeiras observações da díade permitiram perceber que a turma era constituída por alunos bastante participativos, motivados, interessados e curiosos. No entanto, observações posteriores, revelaram que coexistem na turma dois grupos equilibrados</p>	<p>As escolas não estão organizadas com um professor para cada aluno. Em vez disso, os alunos estão agrupados em salas de aula e são ensinados em grupos, o que implica que o ensino e a aprendizagem que nelas ocorre têm que ser orquestrados e estruturados. Além disso, o tempo que os alunos passam na sala de aula deve ser preenchido produtivamente, e a inevitável diversidade nos alunos deve ser acomodada (Zigmond, 1996). Ora, isso implica que os professores, para conseguir ensinar o currículo aos seus alunos, têm que organizar a sua sala de aula e as suas atividades de forma a responder a todos os seus alunos (Brophy, 1996). Nessa linha, Lopes (2002) considera que das inúmeras tarefas atribuídas aos professores, as duas mais importantes serão a Instrução e a Ordem.</p>

encetou-se conjuntamente numa “reflexão partilhada da prática educativa” perspetivando-se o trabalho de equipa como “factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” na procura de estratégias que permitissem uma melhor gestão do grupo. Nos momentos de planificação, foram tidos em consideração vários fatores que pudessem contribuir, numa primeira fase, para um maior respeito pelas regras de sala de aula que tinham sido definidas com os alunos pelo orientador cooperante no início do ano letivo. Uma das primeiras decisões foi a alteração da disposição das mesas na sala de aula, e conseqüente reorganização dos alunos, com o intuito de criar condições para uma melhor circulação das estagiárias pela sala, permitindo desta forma uma gestão mais ordeira do grupo.

De uma disposição em três filas passou-se para uma organização em grupos (sendo três grupos de quatro alunos e dois grupos de seis alunos), onde a distribuição dos alunos foi pensada pela equipa educativa por forma a criar grupos de trabalho equilibrados onde através da cooperação entre pares alunos com ritmos de trabalho mais lentos beneficiassem de alunos mais participativos e com um ritmo de trabalho mais acelerado. Estes ritmos de trabalho diferenciados constituíam outra das dificuldades na gestão do grupo, e exigiam, além da reorganização do mobiliário da sala, da parte das professoras em processo de formação, uma preparação antecipada no momento de planificação de recursos e alternativas de trabalho para os alunos que terminem as tarefas propostas antes do tempo estipulado para as mesmas. Esta primeira mudança apesar de ter proporcionado aos alunos oportunidades de desenvolvimento de

e responsabilidade, de modo que estes fossem valores que cultivassem e dessem importância tanto dentro como fora da sala.

1.Foi, sempre, nesta perspetiva que desenvolveram o seu trabalho com os alunos, tentando proporcionar-lhes um clima de confiança, estabelecendo com eles uma relação franca e aberta, de modo a conhecer melhor os seus valores, problemas, atitudes, hábitos de trabalho, dificuldades de aprendizagem e inadaptações. Tentaram, sempre que possível, que os alunos sentissem que a professora estava disponível para os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades e que a escola seria o local privilegiado para esse efeito. Proporcionaram, aos alunos situações que lhes permitissem desenvolver atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, contribuindo, assim, para o seu crescimento sócio afetivo. Por outro lado, tiveram sempre em conta as orientações/sugestões do orientador cooperante, tanto ao nível do trabalho como ao nível de um melhor conhecimento da personalidade/reacção dos alunos nas diversas abordagens possíveis. O espírito de colaboração e cooperação entre todos foi uma mais-valia para uma convergência de atitudes, com vista à resolução de problemas e formação integral dos alunos. Salienta-se ainda, a produção de materiais didáticos, por parte da diade de estagiárias, no sentido de facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos meus alunos.

capacidades de trabalho em grupo e de respeito pelo ritmo de trabalho dos colegas continuava a revelar-se insuficiente para evitar a dispersão dos alunos que terminavam as tarefas mais cedo. Desse modo, as professoras estagiárias optaram pela estratégia de solicitar a esses alunos que auxiliassem os colegas que ainda não tivessem terminado, permitindo desta forma que se mantivessem ocupados e ao mesmo tempo ajudassem os colegas a acederem à compreensão de determinados exercícios explicados numa linguagem interpares. Esta estratégia beneficia não apenas o ambiente na sala de aula, como encerra em si uma aprendizagem potencial para ambos os alunos nela envolvidos, sendo que enquanto aprendentes compreendemos verdadeiramente aquilo que somos capazes de explicar.

As dificuldades na gestão do grupo, após a implementação destas primeiras estratégias, agora mais especificamente com o respeito pelas regras de participação oral por parte do primeiro grupo mencionado. Assim, e por sugestão do orientador cooperante, recorreu-se a um recurso informático, o “Class Dojo”, que permite avaliar os alunos em vários parâmetros, sendo um deles a participação e empenho individual. Este recurso foi utilizado não como uma ferramenta para punir os alunos que perpetuassem comportamentos de desrespeito das regras mas como auxílio no desenvolvimento da capacidade de reflexão acerca do próprio comportamento dos alunos. A atribuição de pontos neste parâmetro, efetua-se após uma reflexão da turma acerca dos alunos que não apenas participaram mas que o fizeram respeitando as regras. O recurso apoiou a ação da equipa educativa que tem sido cada vez mais focada no estabelecimento de regras claras com os alunos para os momentos de diálogo e questionamento em grande

grupo. Se num primeiro momento o foco era incentivar a participação individual e estabelecimento de regras, presentemente o objetivo das ações desenvolvidas é a reflexão acerca dos comportamentos e de que forma estes afetam a dinâmica do diálogo em grupo.

As aulas de Filosofia para Crianças têm sido um espaço de excelência para este trabalho, sendo que com a criação da assembleia para os momentos de discussão em grande grupo os alunos focam a sua atenção em ouvir e ser ouvidos esquecendo a movimentação em busca da fonte do som. Nestes momentos é fundamental a orientação da professora estagiária, que “deve centrar claramente a discussão, mantê-la no caminho certo, redirecionando as divagações dos alunos, encorajar a participação, ouvindo cuidadosamente todas as ideias e pontos de vista” (Arends, 1995, p. 429) para que os alunos que mais vezes desrespeitam as regras percebam que é fundamental ouvir os outros, não só porque todos gostamos de ver valorizada a nossa contribuição mas também porque da troca de ideias podem surgir pontos de vista inovadores e enriquecedores da discussão.

É um trabalho de promoção da “participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-lei 241/2001, Capítulo II, ponto 2, alínea j) que ainda não está terminado. A busca por estratégias de regulação da participação em grande grupo é um ponto a melhorar no trabalho da diáde de estagiárias mas considera-se já serem visíveis resultados das primeiras intervenções das professoras estagiárias enquanto membros da equipa educativa. A reflexão “ sobre

<p>as (...) práticas, [apoiada] na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do desenvolvimento profissional”(Decreto-lei 240/2001, Capítulo V, ponto 2, alínea a) com vista à melhoria da ação futura tem sido o pilar do trabalho desenvolvido em contexto, proporcionando-se desse modo momentos de desenvolvimento não só de capacidades no âmbito da gestão dinâmica do grupo mas também de capacidades de trabalho em equipa e de reflexão, contribuindo não apenas para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem mas do próprio projeto de formação das formandas.</p>	
--	--

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

A temática central selecionada para a reflexão, “a gestão do grupo” é deveras pertinente e afigura-se como um desafio para qualquer docente que, na sua prática, perspetive a criança como centro da sua ação, fomentando um clima de participação, de partilha, de discussão salutar, promotora do desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Para tal, como foi evidenciado nesta narrativa colaborativa é fundamental a aposta na seleção e definição de estratégias de gestão da participação oral na sala de aula, de trabalho colaborativo, bem como estratégias de motivação para a aprendizagem e de diferenciação pedagógica. Ressalvo esta preocupação e o esforço desenvolvido no sentido de melhorar a *práxis*.

O desafio é, efetivamente, exigente, porém incontornável para quem persegue uma educação que se deseja “ de qualidade” .

Alarcão, I. (s.d.). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Publicado em Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção*. Universidade de Aveiro. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw- Hill de Portugal.

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

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

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

Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: The Guilford Press

Lopes, J. (2002). *Problemas do Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinação”*. Coimbra: Quarteto

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão;

Zigmond, N. (1996). Organization and management of general education classroom. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp. 163-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

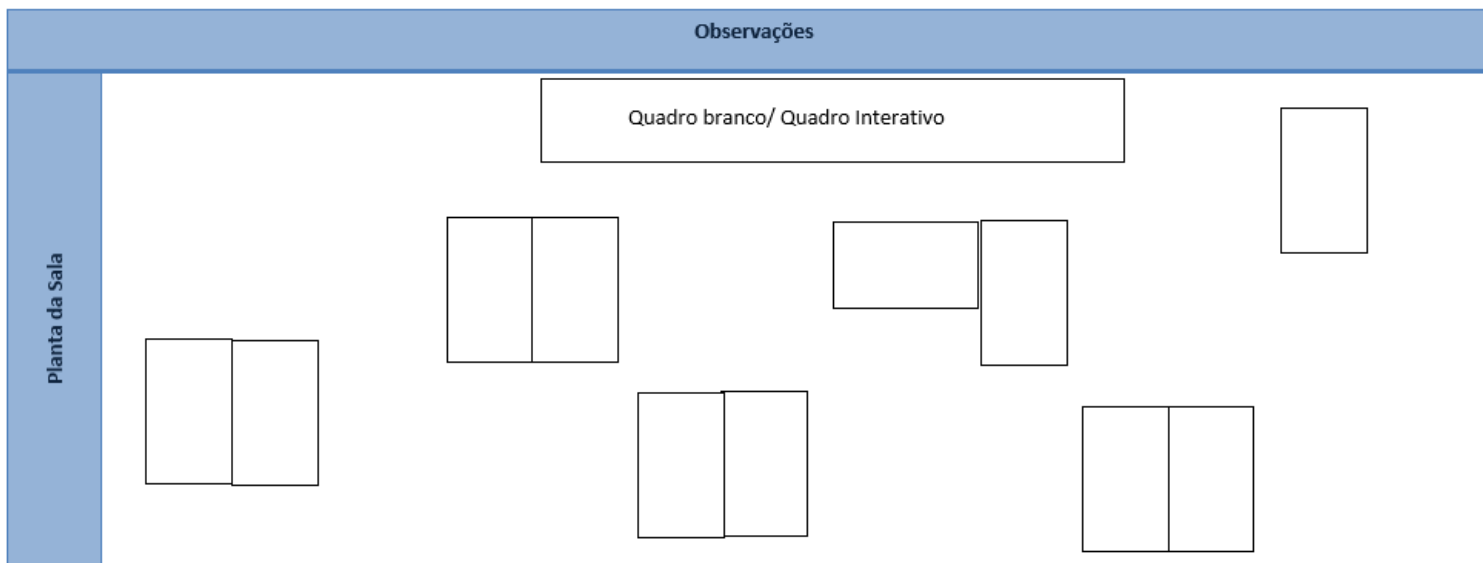
Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

ANEXO VII- Grelha de Observação do Ambiente Educativo

Grelha observação em Sala de Aula | 1º CEB

Instituição Cooperante:	Colégio Novo da Maia	Data:	outubro de 2013
Professor. Cooperante:	Bruno Jesus	Ano/Turma:	3.ªA
Observador (es):	Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Supervisor Institucional:	Susana Sá

(Objectivo da Observação: Compreender a organização do ambiente educativo para a futura actuação em contexto educativo no 1ºCiclo do Ensino Básico: investigação – ação – investigação)



			Inferências:
Caraterização do Espaço Físico (Como se caracteriza e organiza o espaço da sala de aula?)	Ventilação	✓	A sala dispõe de uma porta para um corredor interior e dois gateiros de ventilação.
	Aquecimento	✓	O aquecimento provém de três aquecedores dispostos pela sala e que permitem regular a temperatura. O isolamento das paredes em madeira também proporciona um ambiente confortável na sala de aula.
	Luminosidade	✓	Os estores das janelas da sala de aula não permitem escurecer totalmente a sala em momentos de relaxamento ou visualização de filmes.
	Disposição do mobiliário		A disposição do mobiliário é flexível e pode ser alterada na gestão do ambiente educativo para potenciar o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da intervenção a disposição foi alterada por duas vezes, numa 1ª alteração passou-se de uma disposição em 3 filas para uma organização em 5 grupos; numa 2ª reformulação passou-se da disposição em grupos para uma distribuição em "u" por se considerar mais vantajoso. Os armários, cacifos e estantes são fixos e estão dispostos ao longo das paredes da sala.
	Mobilidade do docente		No início a mobilidade era limitada pela disposição em filas e ao docente era apenas permitido circular por fora das filas impedindo-o de dar apoio individualizado aos alunos da fila do meio. Com a alteração da disposição do mobiliário passou a ser possível circular por toda a sala e aceder a todos os alunos.
	Mobilidade da criança		As crianças tem autonomia relativa no que toca à mobilidade na sala de aula. Podem levantar-se para aceder ao material que têm nos cacifos e nos armários de apoio bem como para beber água, no entanto para irem à casa de banho necessitam de solicitar a autorização do docente.
	Outras:		

		Inferências
Caraterização dos Recursos Pedagógico-Didáticos (Quais os tipos de recursos presentes na sala e como se caracterizam?)	Material	Computador com acesso à internet, quadro interativo, quadro branco, marcadores de quadro, material de <u>escrita diferenciado</u> , manuais escolares.
	Autoria	Os materiais expostos na sala de aula são da autoria do professor titular com a participação dos alunos.
	Consciência ecológica	Separação de lixo com um ecoponto.
	Durabilidade	Os materiais disponíveis são resistentes o que permite uma boa durabilidade dos mesmos.
	Sentido estético	

				Inferências
Caraterização do Tempo (Como se organizam as rotinas da sala de aula?)	Rotina de entrada:	Horário:	O horário de entrada é 8:30h.	
		Orientação/ níveis de autonomia	Os alunos são autônomos na rotina de entrada dirigindo-se aos cacifos para guardar a mochila, um aluno distribui os cadernos diários enquanto outro escreve no quarto a data e o número da aula. Os restantes copiam para o caderno o plano de aula projetado no quadro pelo professor.	
	Rotina de saída:	Horário:	Os alunos saem às 16:30h pois incluem-se no horário semanal as sessões de inglês e filosofia para crianças.	
		Orientação/ níveis de autonomia	Na rotina de saída os alunos esperam na sala ou no recreio até serem chamados por uma auxiliar quando os pais estiverem na entrada. A arrumação do material devia ser autónoma mas alguns alunos precisam de ser lembrados.	
Organização da Turma	Caracterização Física	Nº de Alunos: 25		Inferências:
		Rapazes	Raparigas	Idades: 8 <u>anos</u> de idade
		13	12	
				São alunos nascidos na sua maioria na segunda metade do ano, ou seja, completaram os 8 anos aquando da nossa integração em contexto.

Caraterização da Equipa Educativa;			
Adulto Responsável:	Função:	Há quanto tempo contacta com a turma:	Horas de contacto semanais:
Prof. Bruno Jesus	Professor Titular	Desde o início do presente ano letivo.	
Prof. Joana	Professora de Expressões Artísticas	Desde do 1.º ano de escolaridade NO 1.º CEB.	1h (quartas feiras das 14:30 às 15:30)
Prof. Nuno	Professor de Educação Física	Desde o 1.º ano de escolaridade no 1.º CEB.	2h (segundas feiras das 13:30 às 14:30 e quintas feiras das 15:30 às 16:30)
Prof. Inês Silva	Professora de Inglês	Desde o 1.º ano de escolaridade no 1.º CEB.	4h (terças, quartas, quintas e sextas)
Prof. Cátia	Professora de Música	Desde o 1.º ano de escolaridade no 1.º CEB.	2h

			Inferências:	
Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Interação Professor-Aluno	Estratégias de Ensino	Utiliza meios audiovisuais diversos.	✓
			Capta a atenção dos alunos.	✓
			Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.	✓
			Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.	✓
			Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.	✓
			Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades das crianças.	✓
			Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.	✓
			Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.	✓
			Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.	✓
			Estabelece relações entre os tópicos de aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.	✓
			Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.	✓
			Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.	✓

			Inferências:		
Caracterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Interação Professor-Aluno	Entusiasmo do Professor	Fala de forma expressiva.	✓	
			Sorri enquanto ensina.	✓	
			Apresenta um sentido de humor adequado.	✓	
			Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala.	✓	
			Utiliza uma linguagem corporal não-intimidatório.	✓	
			Evidencia descontração.	✓	
			Não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.	✓	
		Clareza	Fornece exemplos de cada conceito.	✓	
			Recorre a exemplos concretos nas suas explicações.	✓	
			Define e explica termos difíceis ou pouco familiares.	✓	
			Explica de forma clara as relações existentes entre tópicos.	✓	
			Repete informação mais complexa.	✓	
			Escreve de forma clara e legível no quadro.	✓	

			Inferências:
Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Interação Professor-Aluno	Clareza Repete as perguntas para que todos os alunos a ouçam.	✓
		Descreve os termos, os conceitos e as teorias de mais de uma maneira.	✓
		Destaca os pontos importantes levantando a voz, falando mais devagar ou fazendo uma pausa.	✓
		Utiliza apoios visuais (esquemas, imagens, etc.) claros.	✓
		Responde de forma completa às questões que os alunos lhe colocam.	✓
		Enquanto explica algo, faz pausas para lançar e responder a perguntas.	✓
		Explica informação com linguagem fácil de entender.	✓
		Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.	✓
		Explica de forma clara os critérios de avaliação.	✓
		Exemplifica a relevância e a utilidade dos tópicos curriculares para o dia-a-dia dos alunos.	✓
Exemplifica a utilização prática dos tópicos curriculares.	✓		

Inferências:

<p>Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)</p>	<p>Interação Professor-Aluno</p>	Valoriza as respostas dos alunos.	✓	
		Utiliza uma variedade de estratégias na aula.	✓	
		Encoraja a participação dos alunos.	✓	
		Coloca questões a todos os alunos.	✓	
		Coloca questões de forma clara e direta.	✓	
		Não responde às suas próprias questões.	✓	
		Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros.	✓	
		Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.	✓	
		Admite o erro ou conhecimentos insuficientes.	✓	
		Encoraja e respeita a explicação de diferentes pontos de vista.	✓	
		Proporciona feedback frequentemente.	✓	
		Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes pontos de vista.	✓	
		Promove a participação ativa dos alunos nas aulas.	✓	
Encoraja e apoia a realização de discussões conduzidas pelos alunos.	✓			

				Inferências
Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Aluno - Aluno	Demonstra atitudes de respeito pelo outro?	✓	Os alunos que constituem o grupo interagem de forma constante e com respeito pelo outro e pelo espaço dentro e fora da sala de aula. Dentro da sala, quando são propostos trabalhos de grupo a turma revela espírito de cooperação <u>intragrupo</u> mas uma forte tendência para a competitividade <u>intergrupos</u> . O respeito pela opinião do outro necessita ainda de alguma estimulação pois denota-se sobretudo ao nível da participação oral (principalmente nas sessões de FPC) que alguns alunos apesar de ouvirem tem dificuldades em aceitar e compreender a opinião alheia. A escolha dos porta-vozes é também sempre motivo de contenda.
		Interage com os outros revelando espírito de cooperação?	✓	
		Respeita a opinião dos outros?		
		Assume as suas ações?		
	Aluno - Professor	Realiza as tarefas sem ajuda continua?	✓	
		Revela organização e método de trabalho?	✓	
		Cumpre as regras estabelecidas?	✓	
		Assume as suas decisões?	✓	
		Emite opiniões próprias?	✓	
Respeita o meio e património envolvente?		✓		

Comentários/Observações
Finais

Verifica-se que todo o ambiente educativo que envolve a turma em que as estagiárias integraram é favorável ao desenvolvimento de uma ação educativa proficiente a aprendizagens significativas.

ANEXO 2-A-VIII-Exemplar de uma Grelha de Verificação da Participação Oral

Aluno:	Pronúncia/Leitura			Articulação			Parâmetros						Inferências
	Corrente/com falhas	Corrente	Expressiva	Repete	Omite	Troca	Respeita a ordem	Baixo	Normal	Alto	Lento	Normal	
A.R.			✓				✓		✓			✓	
A.M.		✓					✓	✓				✓	
A.Q.	✓						✓			✓	✓		✓
B.G.			✓				✓		✓			✓	
B.S.			✓						✓			✓	
B.L.			✓				✓		✓				✓
B.C.		✓					✓	✓				✓	
C.M.		✓					✓	✓				✓	
D.S.	✓				✓			✓			✓		
D.P.		✓					✓		✓			✓	
G.B.	✓						✓	✓			✓		
I.F.		✓					✓		✓			✓	
J.R.			✓				✓		✓			✓	
J.B.	✓			✓				✓			✓		
J.G.			✓				✓			✓			✓
J.V.			✓				✓		✓			✓	
L.F.			✓				✓		✓			✓	
M.R.			✓				✓			✓		✓	
A.M.	✓			✓				✓			✓		
N.A.			✓				✓		✓			✓	
O.M.		✓					✓	✓				✓	
P.L.		✓					✓			✓		✓	
P.C.			✓				✓		✓			✓	
R.R.		✓					✓		✓			✓	
T.T.			✓				✓		✓			✓	

Data: Novembro

A C.M. e O.M. leem com um tom de voz bastante baixo. Apesar de vários incentivos para que leiam mais alto, não se verificou melhorias.

O A.Q., D.S, J.B. e A.M, durante a leitura manifestam algumas falhas nomeadamente no que concerne repetição e omissão de palavras.

ANEXO A-2-IX- Exemplo de uma Grelha de Verificação da Leitura

Aluno:	Respeita as regras de tomada de vez	Qualidade da Participação			Parâmetros		Inferências:
		Voluntária	Solicitada	Não participa	Exprime-se de modo claro e articulado	Tem uma atitude crítica diante do que ouve	
A.R.	✓	✓			✓	✓	Verificou-se uma motivação acrescida por parte dos alunos ao colaborarem para a construção das regras de um jogo como forma de escrita de um texto funcional, assim como, um maior respeito pelas regras de participação oral. A O.M. teve uma participação ativa por iniciativa própria. O N.A. quando solicitado participou.
A.M.	✓		✓			✓	
A.Q.		✓			✓	✓	
B.G.	✓	✓			✓	✓	
B.S.	✓	✓			✓	✓	
B.L.	✓	✓			✓	✓	
B.C.	✓		✓		✓	✓	
C.M.	✓	✓			✓	✓	
D.S.	✓	✓			✓	✓	
D.P.	✓		✓		✓	✓	
G.B.	✓	✓			✓	✓	
I.F.	✓	✓				✓	
J.R.	✓	✓			✓	✓	
J.B.	✓		✓		✓	✓	
J.G.	✓	✓			✓	✓	
J.V.		✓			✓	✓	
L.F.	✓	✓			✓	✓	
M.R.		✓			✓	✓	
A.M.	✓		✓		✓	✓	
M.R.	✓	✓			✓	✓	
N.A.	✓		✓		✓	✓	
O.M.	✓	✓			✓	✓	
P.L.		✓			✓	✓	
P.C.	✓	✓			✓	✓	
R.R.	✓		✓			✓	
T.T.	✓	✓			✓	✓	

Data: 13 de novembro

ANEXO 2-A-X-
Exemplar de uma
Grelha de Verificação
da participação em
trabalho de grupo

Aluno:	Tarefas Individuais		Participação no grupo				Apresentação final do trabalho		Inferências:
	Cumpre as tarefas	Evidencia empenho	Ouve os outros	Dá a sua opinião justificando	Colabora no trabalho	Evita conflitos	Respeita os grupos	Colabora na apresentação	
A.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Existiu respeito pelos diferentes momentos de participação no jogo “quem quer ser sábio” de cada grupo. Numa fase final, dois grupos tentaram interferir nas respostas do grupo que estava a jogar, dando respostas erradas para que estes perdessem pontos. Mais uma vez se verificou como nos jogos do Bingo, que a turma tem elementos com um forte espírito competitivo. Surgiu uma curiosidade levantada pelo J.G.: “Porque é que se chamam raios ultra violeta?”. Uma vez que a aula estava a terminar a estagiária considerava pertinente uma exploração desta questão, solicitou uma pequena pesquisa em casa a ser apresentada no início do dia seguinte de aulas. Data: 28 de novembro, 2013
A.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
A.Q.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
B.G.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
B.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
B.L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
B.C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
C.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
D.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
D.P.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
G.B.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
I.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
J.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
J.B.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
J.G.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
J.V.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
L.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
M.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
A.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
M.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
N.A.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
O.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
P.L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
P.C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
R.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
T.T.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

ANEXO 2-A-XI- Dois Exemplos de Grelhas de Observação Individual

		Observação de Comportamentos	
		Mês: novembro	
Nome do Aluno: A.Q.			
	Sim	Não	Observações/Inferências
Revela bem-estar em relação à escola	✓		
É pontual		✓	
Faz os trabalhos de casa		✓	
Tem o caderno diário organizado	✓		
Está atento	✓		
Distrai os colegas	✓		
Espera no lugar sempre que solicita apoio		✓	
Perturba a aula	✓		
Colabora com os colegas	✓		
Respeita as opiniões dos colegas	✓		
Cumprir as regras de participação		✓	
Senta-se convenientemente na cadeira		✓	
Participa ativamente na aula	✓		
Revela autonomia na realização das tarefas	✓		
Gere bem o tempo que lhe é dado	✓		
Manifesta atitudes de interajuda	✓		
Finaliza as tarefas	✓		

Baseado nas listas de verificação curricular retiradas da seguinte referência bibliográfica:

Veríssimo, A. (2000). Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos. Porto: Areal Editores.
 Damião, M. (1996). Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Editora Alameda

Grelha de Observação Individual

Observação de Comportamentos

Mês: janeiro

Nome do Aluno: A.Q.

	Sim	Não	Observações/Inferências
Revela bem-estar em relação à escola	✓		O aluno revela intervenções significativas e pertinentes, manifestando um contante interesse, motivação e curiosidade pelas temáticas abordadas. Todavia, continua a manifestar posturas inapropriadas para a sala de aula com uma constante inquietação que perturba a funcionamento da aula e concentração dos colegas ao seu redor, apesar de já se encontrar sozinho numa carteira. Evidenciou-se uma maior responsabilidade pelos materiais fornecidos e organização do caderno diário.
É pontual	✓		
Faz os trabalhos de casa	✓		
Tem o caderno diário organizado	✓		
Está atento	✓		
Distrai os colegas	✓		
Espera no lugar sempre que solicita apoio	✓		
Perturba a aula	✓		
Colabora com os colegas	✓		
Respeita as opiniões dos colegas	✓		
Cumprir as regras de participação		✓	
Senta-se convenientemente na cadeira		✓	
Participa ativamente na aula	✓		
Revela autonomia na realização das tarefas	✓		
Gere bem o tempo que lhe é dado	✓		
Manifesta atitudes de interajuda	✓		
Finaliza as tarefas	✓		

Baseado nas listas de verificação curricular retiradas da seguinte referência bibliográfica:

Veríssimo, A. (2000). Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos. Porto: Areal Editores.

Damião, M. (1996). Pré, inter e pós ação: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Editora Alameda.

ANEXO 2-A-XII- Exemplo de uma Grelha de Avaliação das aprendizagens

Escola Superior de Educação 2013/2014

Grelha de Avaliação das Aprendizagens da Aula de Português: "O Valor das palavras"

Observação/Avaliação

Colégio Novo da Maia	Professor Cooperante: Bruno Jesus
Turma: 3.ªA	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho

Nome:	Grelha de Avaliação					Observações:
	Participação ativa por iniciativa	Construção de frases com valor negativo e valor afirmativo	Conhecimentos anteriores	Motivação	Realização dos exercícios propostos	
A.F.	B	B	B	B	B	De uma forma geral a turma percebeu bem a diferença entre frases com valor negativo e frases com valor afirmativo. O J.G. colocou questões para além das explicações dadas inicialmente, como por exemplo: "A palavra nem atribui valor negativo?"; "Se eu disser: sim, eu não gosto de pizza! A frase tem valor negativo?".
A.M.	S	B	B	B	B	
A.Q.	B	B	B	B	B	
B.G.	B	B	B	B	B	
B.S.	B	B	B	B	B	
B.L.	B	B	B	B	B	
B.C.	S	B	B	B	B	
C.M.	B	S	B	B	B	
D.S.	B	B	B	B	B	
D.P.	S	B	B	B	B	

Nome:	Participação ativa	Construção de Frases com negativo e afirmativo	Conhecimentos anteriores	Motivação	Realização dos Exercícios propostos	Observações:
G.B.	B	B	B	B	B	O N.A. não participou no jogo do dado e recusou-se a fazer os exercícios propostos.
I.F.	B	B	B	B	B	
J.R.	B	B	B	B	B	
J.B	S	B	B	B	B	
J.G.	B	B	B	B	B	
J.V.	B	B	B	B	B	
L.F.	B	B	B	B	B	
M.R.	B	B	B	B	B	
A.M.	I	S	B	B	B	
N.A.	I	I	B	I	B	
O.M.	S	S	B	B	B	
P.L.	B	B	B	B	B	
R.R.	S	B	B	B	B	
T.T.	B	B	B	B	B	
P.C.	B	B	B	B	B	

Dia 8. janeiro

" Se dividirmos em 6 grupos e/3 nozes
vai sobrar 1 grupo só e/2 nozes
e ñ pode" (J.G.)

"para termos grupos iguais temos q
pensar nas tabuadas q dão 20"
(J.R.)"

" fazer 10 grupos e/2 nozes é a mesma
coisa q fazer 2 grupos de 10 nozes,
mas num tempo q dividir 10
vezes e no outro só temos q
dividir 2" (M.R.)

! → num próximo trabalho por
investigação fazer uma síntese
e/ registro escrito para os resultados
obtidos.