

**ESE** | POLITÉCNICO  
DO PORTO

Francisca da Encarnação Cunha e  
Nascimento Ribeiro

## **Relatório de Estágio**

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

março | 20**16**

Francisca da Encarnação Cunha e  
Nascimento Ribeiro

## **Relatório de Estágio**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros Flores*

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

## AGRADECIMENTOS

A construção deste relatório assinala a conclusão do final de uma etapa no meu processo de formação inicial. Reflexo da dedicação, da persistência e do empenhamento, esta foi uma fase que, apesar de difícil de concretizar, se revelou um campo onde a aprendizagem, a tomada de consciência e a reflexão predominaram.

Para a sua concretização foi imprescindível o apoio e orientação de todos os que contribuíram não só para a realização deste documento, como, e acima de tudo, para o meu acompanhamento durante esta fase de estudos.

É com sentimentos de orgulho e agradecimento que aqui exponho a minha gratidão para com a minha mãe, o grande pilar da minha existência, que está disponível desde 1993 para tudo o quanto necessito, e mais. Mãe, muito obrigada por seres a companheira de viagem mais irresponsável que conheço, mas também mais animadora e positiva, que sempre me ajudou a visualizar o melhor cenário possível.

Gostaria ainda de agradecer à Mariana Espinheira Rio, o meu par pedagógico, o meu par de carteira, o meu par de boleia, o meu par do almoço e do jantar, o meu par nas incertezas e nas descobertas, o meu par nas conquistas e nas aprendizagens, o meu par nos sorrisos e nas alegrias, o meu par, simplesmente. Muito obrigada por partilhares todos estes momentos comigo, pela tua amizade e por me ajudares a escrever mais este capítulo da minha vida.

Agradeço também a todos os profissionais que cruzaram o meu percurso de formação pois, graças a estes, fui crescendo enquanto pessoa e profissional e sem o seu contributo, tenho a certeza, que não teria chegado onde cheguei. A todos agradeço pelos conhecimentos, valores e crenças que partilharam e que agora fazem parte da minha personalidade enquanto futura docente.

Por último, um especial agradecimento a todas as crianças que conheci nos contextos de intervenção que cresceram e aprenderam comigo, que possibilitaram todas as experiências vividas e foram fonte de motivação para uma melhoria progressiva. A todas devo as aprendizagens que realizei.



## RESUMO

O relatório de estágio é um documento cujo propósito é a apresentação e reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As PPS foram, então, espaços de crescimento pessoal e profissional na medida em que permitiram o desenvolvimento de capacidades e competências associadas, não só, ao saber e saber-fazer, como ao saber-ser e saber-estar em educação e, ainda, ao saber ensinar a aprender, constituindo um momento ímpar na construção da identidade da futura docente. Para tal, concorreram as experiências práticas vividas como também todos os exercícios crítico-reflexivos sobre as práticas levadas a cabo. De facto, foram estes últimos os impulsionadores de um alargamento e aprofundamento das referências teórico-legais, aspeto crucial para a construção de uma prática sustentada, contextualizada e significativa, enquadrada no paradigma socio construtivista.

Assim, são evidentes os pilares da metodologia de investigação-ação enquanto suporte central das práticas desenvolvidas, a partir da qual se promoveu a construção de um ambiente pedagógico diferenciado e significativo.

Palavras-chave: Educação; Prática Pedagógica Supervisionada; Paradigma socio construtivista; Metodologia de investigação-ação



## **ABSTRACT**

The internship report is a document which purpose is the presentation and critical reflection on the Supervised Pedagogical Practice developed during the internship in Pre-School Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, in the framework of Pre-School Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Master's degree.

The Supervised Pedagogical Practice, in both contexts, where, in that way, opportunities to grow as a person and as a professional once enhanced the development of skills and competences related to, on one hand, to the expertise in teaching and, on the other, to the ethical and theoretical aspects of education and of being a teacher. For this purpose, competed the experiences of lived practices, but also all the critical-reflexive exercises on the practices carried out. In fact, these moments of reflexion enabled the broadening and deepening of theoretical and legal references, which was a key aspect for the construction of a sustained, contextualized and significant practice, framed in a socio-constructivist paradigm.

Thus, there are evident the fundamental principles of the Investigation-action methodology, as the central support of the developed practices, whose main contribution was the promotion of a pedagogical environment, didactically differentiated and meaningful.

Key-words: Education; Supervised Pedagogical Practice; Socio-Constructivist paradigma; Investigation-action methodology.





## ÍNDICE

Resumo	V
Abstract	VII
Índice de Anexos	XI
Lista de abreviações	XIX
Introdução	1
Capítulo I – Fundamentação teórico-legal	3
1.1. Enquadramento teórico e legal sobre a educação	3
1.2. Educação Pré-Escolar	18
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
2.1 O ambiente educativo, a família e a comunidade	29
2.2 Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar	31
2.3 Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	36
2.4 Metodologia investigação	41
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações	45
3.1. Contextualização teórico-prática das ações educativas	45
3.2 Educação Pré-escolar	48
3.3 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Metarreflexão	77
Referências Bibliográficas	85
Documentos Legais	97
Documentos Orientadores	99

Anexos	101
Anexos - Tipo A	103
Anexos – Tipo B	285

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexos - Tipo A</b>	103
<b>Anexo A1 – Capítulo II Ponto 2.4. Metodologia de Investigação</b>	108
<b>Anexo A1.1 – Grelha de observação em EPE</b>	109
<b>Anexo A1.2 – Grelha de observação no 1.º CEB</b>	116
<b>Anexo A1.3 – Exemplar de planificação em EPE</b>	123
<b>Anexo A1.4 – Exemplar de planificação em 1.º CEB</b>	126
<b>Anexo A1.5 – Exemplar do guião de observação em EPE</b>	135
<b>Anexo A1.6 – Exemplar de guião de observação em 1.º CEB</b>	138
<b>Anexo A1.7 – Exemplar de grelha de observação da prática pedagógica em EPE</b>	141
<b>Anexo A1.8 – Exemplar de grelha de avaliação formativa em EPE</b>	142
<b>Anexo A1.9 – Exemplos de grelhas de avaliação formativa do 1.º CEB</b>	146
<b>Anexo A1.9.1 – Exemplar da grelha de avaliação formativa geral</b>	146
<b>Anexo A1.9.2 – Exemplos das grelhas de avaliação formativa de português</b>	151
<b>Anexo A1.9.2.1 – Exemplar de grelha de avaliação formativa no domínio da escrita</b>	151
<b>Anexo A1.9.2.2 – Exemplar de grelha de avaliação formativa no domínio da leitura</b>	153
<b>Anexo A1.9.2.3 – Exemplar de grelha de avaliação formativa no domínio da oralidade</b>	155
<b>Anexo A1.10 – Exemplar de grelha de autoavaliação em EPE</b>	157

<b>Anexo A1.11</b> – Exemplar de gralha de autoavaliação em 1.º CEB	158
<b>Anexo A.1.12</b> – Exemplar de narrativa individual em 1.º CEB	159
<b>Anexo A1.13</b> – Exemplar de narrativa colaborativa em EPE	165
<b>Anexo A1.14</b> – Exemplar de narrativa colaborativa em 1.º CEB	169
<b>Anexo A2 – Capítulo III, Ponto 3.2. Educação Pré-Escolar</b>	176
<b>Anexo A2.1</b> – Grelha de observação – atividade <i>jogo de mímica</i>	177
<b>Anexo A2.2</b> – Grelha de observação – atividade <i>jogo pictionary</i>	178
<b>Anexo A2.3</b> – Grelha de observação – atividade <i>yoga</i>	179
<b>Anexo A2.4</b> – Grelha de observação final – atividade <i>yoga</i>	180
<b>Anexo A2.5</b> – Grelha de observação – atividade <i>leitura do livro “A Floresta”</i>	181
<b>Anexo A2.6</b> – Grelha de observação – Ateliê de Matemática (1ª sessão)	182
<b>Anexo A2.7</b> – Grelha de autoavaliação – Ateliê de Matemática (2ª sessão)	183
<b>Anexo A2.8</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Uma história através de um quadro</i>	184
<b>Anexo A2.9</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade <i>Uma história através de um quadro</i>	191
<b>Anexo A2.10</b> – Grelha de observação – Gabinete do Ambiente	192
<b>Anexo A2.12</b> – Folha de registo – atividade experimental da Cortiça	193
<b>Anexo A2.13</b> – Grelha de observação – Atividade experimental <i>Papel</i>	194
<b>Anexo A2.14</b> – Grelha de observação – Atividade experimental <i>Cortiça</i>	195

<b>Anexo A2.15</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade experimental <i>Cortiça</i>	196
<b>Anexo A2.16</b> – Grelha de avaliação – Atividade experimental <i>Ciclo da água</i>	197
<b>Anexo A2.16</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade experimental <i>Ciclo da água</i>	203
<b>Anexo A3 – Capítulo III, Ponto 3.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	204
<b>Anexo A3.1</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade <i>Círculos Fracionários</i>	205
<b>Anexo A3.2</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Círculos Fracionários</i>	206
<b>Anexo A3.3</b> – Grelha de avaliação – Atividade escrita criativa <i>postais</i>	212
<b>Anexo A3.4</b> – Grelha de avaliação – Atividade escrita criativa <i>texto narrativo</i>	216
<b>Anexo A3.5</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Man on the moon</i>	220
<b>Anexo A3.6</b> – Projeto de Intervenção individual <i>Alimentos Saudáveis pelo Mundo</i>	224
<b>Anexo A3.7</b> – Planificação Semanal – 16-20 novembro 2015	249
<b>Anexo A3.8</b> – Grelha de Avaliação – Ateliês de Matemática	254
<b>Anexo A3.9</b> – Planificação – Atividade <i>Webquest</i>	260
<b>Anexo A3.10</b> – Grelha de Avaliação – Atividade <i>Webquest</i>	266
<b>Anexo A3.11</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade <i>Webquest</i>	273
<b>Anexo A3.12</b> – Planificação – Atividade <i>Ângulos, mas o que são ângulos?</i>	274
<b>Anexo A3.13</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Ângulos, mas o que são ângulos?</i>	277

**Anexo A3.14** – Grelha de Autoavaliação – Atividade *Ângulos, mas o que são ângulos?*

283

## **Tipo B**

### **Anexo B1 – Capítulo II, Ponto 2.2. Educação Pré-escolar**

**Anexo B1.1** – Gráfico 1 – Idades dos pais das crianças em EPE

**Anexo B1.2** – Gráfico 2 – Habilitações académicas dos pais das crianças em EPE

**Anexo B1.3** – Gráfico 3 – Situação profissional dos pais das crianças em EPE

**Anexo B1.4** – Gráfico 4 – Agregado familiar das crianças em EPE

**Anexo B1.5** – Registo fotográfico da sala de atividades

### **Anexo B2 – Capítulo II, Ponto 2.3. 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Anexo B2.1** – Registo fotográfico da sala de atividades

**Anexo B2.2** – Horário da turma do 4º ano

**Anexo B2.3** – Resultados dos testes diagnósticos

**Anexo B2.4** – Caracterização do contexto familiar

**Anexo B2.5** – Gráfico 5 – Existência do computador e internet em casa dos alunos da turma 4ºF

### **Anexo B3 – Capítulo II, Ponto 2.4. Metodologia de investigação**

**Anexo B3.1** – Portfólio de formação em EPE

**Anexo B3.2** – Portfólio de formação em 1.º CEB

**Anexo B4 – Capítulo III, Ponto 3.2. Educação Pré-Escolar**

**Anexo B4.1** – 1ª Planificação semanal

**Anexo B4.2** – 2ª Planificação semanal

**Anexo B4.3** – 9ª Planificação semanal

**Anexo B4.4** – 12ª Planificação semanal

**Anexo B4.5** – Grelhas de avaliação – Atividades *yoga* (9ª e 12ª semanas)

**Anexo B4.6** – Registo fotográfico – Atividade *Leitura com Sophia de Mello Breyner Andersen*

**Anexo B4.7** – 3ª Planificação semanal

**Anexo B4.8** – 4ª Planificação semanal

**Anexo B4.9** – Grelhas de avaliação – Ateliês de matemática

**Anexo B4.10** – 6ª Planificação semanal

**Anexo B4.11** – Grelha de observação – Atividade *Leitura do livro “O menino que comia livros”*

**Anexo B4.12** – Quadro de Leonid Afremov

**Anexo B4.13** – Registos fotográficos – Atividade *Uma história através de um quadro*

**Anexo B4.14** – Registos fotográficos – Exposição artística

**Anexo B4.15** – Registos fotográficos – Atividade experimental Cortiça

**Anexo B4.16** – 7ª Planificação semanal

**Anexo B4.17** – 8ª Planificação semanal

**Anexo B4.18** – Registos fotográficos – Atividade experimental Ciclo da Água

**Anexo B5 – Capítulo III, Ponto 3.3 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Anexo B5.1** – Registos fotográficos – Painel *Star Wars*

**Anexo B5.2** – Registos fotográficos – Recurso círculos fracionários

**Anexo B5.3** – Registos fotográficos – Atividade *círculos fracionários*

**Anexo B5.4** – Registos fotográficos – Recurso *Friso Cronológico*

**Anexo B5.5** – Registos fotográficos – Recurso *Mural das Personalidades Literárias*

**Anexo B5.6** – Registos fotográficos – Atividade escrita *postais*

**Anexo B5.7** – Registos fotográficos – Atividade de escrita *cartas*

**Anexo B5.8** – Registos fotográficos – Atividade de escrita *notícia*

**Anexo B5.9** – Registos fotográficos – Atividade de escrita *texto narrativo*

**Anexo B5.10** – Registos fotográficos – Recurso *Jornal de Parede*

**Anexo B5.11** – Registos fotográficos – Momento de apresentação à turma

**Anexo B5.12** – Plano semanal 30-5 dezembro 2015

**Anexo B5.13** – Registos fotográficos do Vídeo *Man on the moon*

**Anexo B5.14** – Plano semanal 11-16 outubro 2015

**Anexo B5.15** – Registo fotográfico – Atividade *Pão de Alfarroba*

**Anexo B5.16** – Plano semanal 8-12 dezembro 2015

**Anexo B5.17** – Registos fotográficos – Atividade *Mãos na Massa*



**Anexo B5.18** – Registos fotográficos – Recurso Geogebra

**Anexo B5.19** – Registos fotográficos – Pesquisa na *web* no âmbito do projeto de intervenção

**Anexo B5.20** – Registos fotográficos – Pesquisa na *web* no âmbito da atividade *Webquest*

**Anexo B5.21** – Registos fotográficos – Trabalho em grupo no âmbito do projeto de intervenção

**Anexo B5.22** – Registos fotográficos – Trabalho em grupo no âmbito da atividade *Webquest*

**Anexo B5.23** – Recurso PowerPoint – Atividade *Ângulos, mas o que são ângulos?*



## **LISTA DE ABREVIACÕES**

- 1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- AEC – Atividades Extra Curriculares
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- D.E.B – Departamento de Educação Básica
- DGE – Direção-Geral da Educação
- DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- DL – Decreto-Lei
- DN – Despacho-normativo
- EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo/ Jardim de Infância
- EPE – Educação Pré-Escolar
- GDDC – Gabinete de Documentação e Direito Comparado
- IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- NEE – Necessidade Educativas Especiais
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PE – Projeto Educativo
- PEC – Projeto Educativo de Centro
- PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
- TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O relatório de estágio aqui apresentado realizou-se no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) nos contextos de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Este documento surge como espaço privilegiado para a descrição, análise e reflexão acerca da prática pedagógica levada a cabo em ambos os contextos de intervenção, acompanhada por uma fundamentação teórico e legal que reflete conhecimentos, teorias, crenças e valores desenvolvidos durante este trajeto de formação. Assim, a elaboração deste relatório é então entendida como o esboço do processo de construção da profissionalidade da futura docente e visa a obtenção de grau de mestre, título necessário e previsto no normativo legal DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007 para a habilitação da docência em educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

Tendo em conta o anteriormente descrito, o presente relatório apresenta uma estrutura que pretende realçar o desenvolvimento de todas as dimensões da ação docente, sejam teóricas, legais e práticas, com particular incidência no processo de desenvolvimento das competências de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, numa lógica de formação inicial assente numa *praxis* sustentada na investigação-ação.

O primeiro capítulo é composto pela fundamentação teórica e normativa relativa à educação, à sociedade atual, ao sistema educativo português e ao processo de ensino e de aprendizagem.

O segundo capítulo contempla todos os aspetos relativos ao ambiente educativo, desde uma visão teórica quanto à sua relevância, até uma caracterização pormenorizada e reflexiva acerca dos contextos de intervenção. Neste capítulo é ainda incluído um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação adotada durante a formação inicial. Enquanto eixo central deste

período de formação inicial, a metodologia de investigação-ação será alvo de reflexão crítica e contextualizada acerca da sua implementação prática, sendo, por isso mesmo, englobados os instrumentos construídos no seu âmbito.

Segue-se-lhe o terceiro capítulo respeitante a uma breve ponte teórica e normativa relativa à pedagogia e didática que assinala o carácter coeso e coerente deste relatório, uma vez que são realçados os referenciais anteriormente abordados em consonância com os pilares que estruturaram a prática desenvolvida. De facto, partindo destes referenciais, procede-se à descrição e análise das PPS, com especial relevo para recursos e estratégias pedagógicas mobilizadas, bem como as suas influências no processo de ensino e de aprendizagem.

Por último, a metarreflexão centrada nos processos de aprendizagem vivenciados, partindo de uma postura indagatória, crítica, reflexiva e avaliativa acerca do percurso de formação inicial e das suas repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional da futura docente.

Os objetivos que nortearam as PPS da futura docente, dos quais se destacam a promoção de uma prática diferenciada, significativa e contextualizada, assente nos pressupostos socio construtivistas; o alargamento e fundamentação do conhecimento científico, técnico e pedagógico congruente com desenvolvimento de competências próprias da docência; o potenciamento do desenvolvimento sustentado de competências críticas, reflexivas e investigativas como estratégia para uma prática relevante (Flores & Forte, 2015), estarão espelhados ao longo de todo o documento, com especial incidência nos dois últimos capítulos, realçando-se, assim, o processo de desenvolvimento vivido pela futura docente.

# **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL**

## **Introdução**

Este capítulo, dedicado à fundamentação teórico-legal, sustenta-se nos pilares que, na opinião da futura docente, constituem a estrutura para um entendimento do que é a educação atual. Assim, assuntos como a evolução histórica do sistema educativo português e da política educativa; as características da sociedade atual; o paradigma socio construtivista; ou o esboço do perfil do educador/professor compõem o primeiro subcapítulo e revelam-se essenciais para uma visão, ao mesmo tempo holística e pormenorizada da educação em Portugal.

Para além deste tronco comum, são também partes integrantes dois subcapítulos – EPE e o 1.º CEB – uma vez que, apesar de serem ciclos sequenciais do sistema educativo português, apresentam especificidades que importa sublinhar.

### **1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO**

Portugal, na sequência da Revolução de 25 de abril de 1974, conheceu uma mudança do seu enquadramento nacional, em geral, e educativo, em específico (Sousa, 2000). A política educativa foi, assim, (re)pensada em função das características e exigências emergentes dos novos contextos políticos, económicos e sociais.

Na Constituição de 1976 (artigos 73º e 46º, respetivamente) se reconhece o “direito à educação e à cultura” e o “direito a aprender e a ensinar”, cuja

finalidade encontrava-se orientada para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista (Monteiro, 1998). É, portanto, evidente o elo de ligação entre este documento, a Convenção dos Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança, nos quais também se encontram proclamados o direito à educação, “ao pleno desenvolvimento da personalidade humana” – artigos 13º e 26º (GDDC, 2001, p.28/32) e ao “desenvolvimento harmonioso da criança” (UNICEF, 1989, p.5).

O primeiro grande momento da reforma educativa portuguesa deu-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 (Pires, 1987, Nóvoa & Campos, 1991, Ribeiro, 1994). Este documento está assente em três pilares - o direito à educação e à cultura; a democratização do ensino traduzida numa justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; a liberdade de aprender e de ensinar, o que se traduz numa educação livre de quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (DL n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986, Pires, 1987).

À educação é, então, atribuído o estatuto de prioridade nacional, pois representa um setor vital à modernização do país (Teodoro, 1994), indo ao encontro da ideia-chave, segundo a qual os educadores/professores, enquanto profissionais com responsabilidades éticas, deontológicas, científicas, pedagógicas e didáticas, podem ter influência nas transformações operadas na sociedade (Carr, 1996).

A escola assume-se, assim, como uma ferramenta indispensável do sistema educativo (DL n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012), estando-lhe associada “(...) a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo (...)” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, Anexo II, Ponto 2, Alínea B). O currículo atual do sistema educativo português assenta em alguns princípios tais como o foco das dimensões de formação integral da criança/aluno enquanto pessoa e cidadão ativo, responsável crítico e reflexivo (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), congruentes com pressupostos teóricos e legais vigentes (Roldão, 1999).



O currículo, enquanto elemento estruturante da prática pedagógica (Morgado & Ferreira, 2006), resulta, então, do cruzamento das esferas pedagógicas, políticas, económicas, sociais e culturais, sendo, por isso mesmo, influenciado, em larga escala, pelo contexto socio-temporal de uma determinada sociedade (Roldão, 1999). Assim, entende-se por currículo o conjunto de aprendizagens nucleares, conhecimentos, competências e atitudes “socialmente reconhecidos como necessários, sejam de natureza científica, pragmática, humanista, cívica ou interpessoal” (Idem, p.15), refletindo, portanto a função socializadora e cultural do sistema educativo (Zabalza, 2001, Morgado & Ferreira, 2006).

Numa escola que se assume de todos e para todos revela-se indispensável perspetivar o currículo como um percurso necessariamente diferenciado e significativo já que se destina a públicos social e culturalmente heterogéneos (Oliveira-Formosinho, 2007). Deste modo, assegurando-se a adequação não só ao contexto socio-temporal como às características plurais da Sociedade de Informação e Conhecimento (CNE, 1999), se vai ao encontro do desenvolvimento máximo de todos os cidadãos (Roldão, 1999, Zabalza, 2001).

Atualmente, as políticas educativas são orientadas com vista à perseguição do sucesso escolar, da prevenção do abandono escolar precoce e da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Herdeiro & Silva, 2008, DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). De facto, estes objetivos são congruentes com as particularidades e exigências dos contextos sociais, culturais, económicos e políticos contemporâneos da Sociedade da Informação e do Conhecimento (Pacheco, 2003), já que, por se pautar pela facilidade de acesso a tecnologias de informação e comunicação (TIC) diversas, esta é uma sociedade que se transforma a um ritmo vertiginoso, exigindo-se, pois, para o cidadão do século XXI, uma educação/formação que promova a sua integração e sucesso numa realidade mutável e dinâmica (CNE, 1999, UNESCO, 2004). Para isto, mais do que atingir níveis superiores de educação, espera-se que todos os indivíduos tenham desenvolvido capacidades e competências que lhes permitam investir na sua própria aprendizagem ao longo da vida, no sentido de se adaptarem, mas também de pertencerem às esferas sociais responsáveis pela

inovação e transformação da sociedade (UNESCO, 2004, Morgado & Ferreira, 2006). Note-se que a integração participativa da informação nas vivências quotidianas dos cidadãos favorece a modificação e a reconfiguração, colocando um contínuo aperfeiçoamento intelectual e organizacional pela flexibilidade que apresenta, sendo que a utilização das TIC é elementar na qualidade de vida de qualquer cidadão da era digital (Flores, Escola, & Peres, 2012).

Com efeito, o nível de formação dos cidadãos e as suas capacidades de inovação e empreendimento ditam o desenvolvimento e o poder político e económico de um país (Morgado & Ferreira, 2006). Perante esta constatação, é imperativo pensar numa escola onde, de facto, o sujeito seja incentivado a participar na construção do conhecimento, através do desenvolvimento integral da sua personalidade e de competências múltiplas cognitivas, sociais, cívicas e tecnológicas que possibilitem a autonomia e motivação do indivíduo na estruturação e mobilização do seu próprio saber (Marques, 1998, Cachapuz, 1999).

Referidas em diversos documentos orientadores e reguladores da prática docente, dos quais se salienta o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001 ou o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, as TIC surgem, pois, como uma importante ferramenta para a concretização não só das políticas e orientações educativas mais recentes, como também dos requisitos da sociedade contemporânea (UNESCO, 2004). Deste modo, a sua extensão ao campo educativo favorece não só a democratização do acesso às inovações tecnológicas, no sentido de autonomia em relação às fontes do saber, dentro e fora de sala de atividades/aula, como ainda promove a familiaridade da utilização das TIC (Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997).

Estas, por promoverem um acesso democrático à informação e conhecimento, permitem que haja interatividade entre indivíduo-informação, potenciando uma relação mais ativa e dinâmica entre ambos (Fazendeiro, 1999, UNESCO, 2004). Este tipo de relação implica processos cognitivos e metacognitivos, como a atenção, a memória, a motivação, a resolução de problemas e o pensamento crítico-reflexivo que influenciam as estruturas

cognitivas preexistentes, transformando informação em conhecimento (Oliveira, 1999). Salienta-se, assim, a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem, enquanto mecanismo de transformação do paradigma educativo tradicional rumo a perspectivas cujo foco seja a aprendizagem e a criança/aluno, num ambiente diversificado, motivador e interativo, que estimule a criança/aluno a auto envolver-se no processo de desenvolvimento (UNESCO, 2004).

Neste contexto surge o conetivismo, uma teoria criada por Siemens e Downes, em 2009, (Duke, Harper & Johnston, 2013) que se caracteriza por justificar que, na sociedade dos dias de hoje, a aprendizagem e o conhecimento não se findam apenas num contexto de ensino formal uma vez que, devido ao fenómeno da globalização, da *internet* e do conhecimento em rede, os indivíduos podem ter acesso à informação a qualquer altura e lugar (Idem). Os dispositivos digitais têm um contributo significativo na alteração como se processa o desenvolvimento cognitivo (Siemens, 2004), pelo que se deve entender agora que, mais do que promover a aprendizagem, se deve potenciar o desenvolvimento de competências ligadas ao modo como os indivíduos apreendem, compreendem e partilham informação, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida baseada em redes de conexão de informação (Idem). Deste modo, o indivíduo está em constante atualização, podendo ele mesmo contribuir para a expansão de conexões existentes (Idem).

É precisamente por este facto que a mobilização e integração no quotidiano educativo de ferramentas tecnológicas se revela imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem (Ribeiro, 2013), pois para além de permitirem “ambientes educativos mais ricos, assentes numa filosofia de aprendizagem construtivista” (Costa, Peralta & Viseu, 2007, p.112), possibilitam o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho colaborativo, da autonomia, análise e interpretação de informação e criatividade (O’Hara, 2004), cruciais para o desenvolvimento do indivíduo da era digital (Siemens, 2004).

Nestes contextos educativos, o educador/professor assume-se como gestor da informação e mediador entre esta e a criança/aluno (CNE, 1999). Ao contrário

de transmitir conhecimento, o educador/professor tem agora, ele próprio, de desenvolver competências que não só lhe permitam facilitar e diminuir a distância entre a criança/aluno, como também de estar constantemente atualizado, quer em termos de ferramentas tecnológicas, quer em termos científicos, pedagógicos e didáticos (Fazendeiro, 1999). Num oceano de fontes de informação, de estratégias pedagógicas e de ritmos e estilos de aprendizagem, o educador/professor revela-se essencial para o sucesso do ato educativo e para o desenvolvimento holístico da criança (Marques, 1998).

Para além disto, ao educador/professor cabe o papel de gerir as orientações curriculares/o currículo, pois é este profissional que medeia as propostas curriculares formais e a concretização efetiva destas no plano real (Roldão, 1999). Consequentemente, e numa lógica de traduzir o currículo em aprendizagens significativas, ao invés de um modelo estanque e sequencializado (Zabalza, 2001), é fundamental concretizar a integração e continuidade curricular, tanto horizontal – coerência e integração dos saberes, competências e valores – quanto vertical – desenvolvimento progressivo dos diferentes conteúdos e áreas curriculares ao longo dos ciclos (Roldão, 1999). Assim, num sentido de ensino em espiral (Brunner, *s.d.* citado por Roldão, 1999), a criança/aluno vai revisitando, cada vez de maneira mais complexa e profunda, as aprendizagens anteriormente conquistadas, transparecendo a visão linear de um todo do mundo (Idem, Zabalza, 2001).

Denota-se, naturalmente, a importância do conceito de interdisciplinaridade que permite a articulação (Roldão, 1999) e integração curricular (Alonso, 2002). Enquanto “processo progressivo de integração disciplinar” (Pombo, 1994, p.11), preconizado pelo conjunto de relações e conexões entre conceitos/contéudos de diferentes áreas do saber, a interdisciplinaridade permite um processo de ensino e de aprendizagem como uma unidade coesa e coerente que, apesar de ser baseada em áreas curriculares distintas, prevê a sua articulação (Vaideanu, 2006). Encarar a educação de um modo interdisciplinar e transdisciplinar é promover o desenvolvimento integral da criança/aluno já que possibilita o desenvolvimento de competências específicas e transversais de

cada e de todas as áreas do saber (Idem), cujo objetivo é a unidade coerente e reguladora do pensamento (Gusdorf, 2006). A interdisciplinaridade surge, assim, como uma ferramenta que permite ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento e da realidade (Alonso, 2002) num sentido de potenciar a articulação entre a escola e a vida, entre o conhecimento prévio e as aprendizagens, entre teoria e prática (Vaideanu, 2006).

O paradigma educativo que melhor se adequa aos princípios e objetivos proclamados nos documentos legais e orientadores que regem o sistema educativo português, aos conhecimentos emergentes de diversos estudos realizados no âmbito das ciências em educação, psicologia e neurologia que fundamentam aquilo que atualmente se sabe sobre o funcionamento do cérebro, sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007) e, finalmente, às características do cidadão já enunciadas referentes à Sociedade de Informação e Conhecimento é, sem dúvida, o socio construtivismo (UNESCO, 2004).

O paradigma socio construtivista é resultado do contributo de diferentes autores, como Vygostsky, Piaget, Bruner, Bronfenbrenner, Ausubel, cujas teorias demonstraram que é na construção ativa e participada do conhecimento por parte da criança/aluno que a aprendizagem é realmente significativa (Alonso, 2002), por oposição ao modelo tradicionalista assente na transmissão, pelo educador/professor, de conhecimentos veiculados e valorizados social e culturalmente (Elliott, 1990, Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), numa relação unidirecional entre educador/professor-conteúdo-criança/aluno (Oliveira-Formosinho, 2007). Ao invés de uma memorização superficial, segmentada e descontextualizada do saber de outros (Elliott, 1990), perspectiva-se que seja a criança/aluno o agente principal no seu desenvolvimento (UNESCO, 2004). Assim, a ênfase é colocada na criança/aluno e não no educador/professor, sendo o primeiro um indivíduo ativo na construção da sua aprendizagem e o segundo o mediador, facilitador e desafiador que atua segundo os conhecimentos e experiências pedagógicas e didáticas que detém, aliados ao conhecimento científico sobre os conteúdos, do grupo, do contexto

(UNESCO, 2004, Heacox, 2006) e dos normativos educativos vigentes (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

Conceitos como pedagogia da autonomia, da participação, aprendizagem colaborativa, significativa, pela descoberta, metodologia de projeto ou interdisciplinaridade (Elliott, 1990) surgem, pois, como pilares que regem a prática pedagógica, centrada no processo de ensino e de aprendizagem (UNESCO, 2004) enquanto processo promotor de competências múltiplas, úteis e significativas (Strandberg, 2009) e que perspetiva a criança/aluno como um cidadão em desenvolvimento, oriundo de um determinado contexto social, cultural e familiar (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), com interesses, conhecimentos, capacidades, competências, necessidades e dificuldades (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, Heacox, 2006). A criança/aluno já não é percecionada como uma *tábua-rasa* (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), mas antes como o motor gerador de toda e qualquer intenção educativa (Heacox, 2006).

Para que o processo de ensino e de aprendizagem seja, efetivamente, concretizado é condição fundamental que o educador/professor crie ambientes educativos motivadores, promotores de aprendizagens múltiplas, contextualizados no grupo, no contexto e nos objetivos educativos (Idem), baseados em ciclos de observação, planificação, ação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011). Mais do que uma metodologia de ensino, este é um paradigma orientado para e pela aprendizagem, já que o modo como se aprende tem repercussões na construção da personalidade e no desenvolvimento cognitivo e social da criança (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Por estar ancorado na criança/aluno, este é um paradigma que tem em conta as características pessoais, sociais e culturais de cada uma, ou seja, atende à diversidade e heterogeneidade que caracteriza qualquer grupo (Heacox, 2006) com vista à sua integração, interação e colaboração (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Com efeito, a diferenciação pedagógica, mais do que uma proposta pedagógica a introduzir na prática letiva, é antes um imperativo no sistema

educativo, uma vez que a escola atual se rege por princípios de equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação, tal como enuncia, não só a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), como também a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989).

Perante o conjunto de interesses, necessidades, dificuldades, contextos familiares, culturais e sociais, estilos e ritmos de aprendizagem que numa sala de aula podem coexistir (Heacox, 2006), apenas uma diversidade de propostas pedagógicas poderá, efetivamente, assegurar quer a equidade, quer o sucesso de todos (Tomlinson & Allan, 2002) concretizando-se, assim, o princípio da realização pessoal de cada criança/aluno (Morgado & Ferreira, 2006). A pedagogia diferenciada é, então, uma forma de ser e de estar em educação que coloca a criança/aluno no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (Heacox, 2006), sendo que exige, por parte do educador/professor, uma avaliação sistemática e eficaz, que parte de ciclos de observação para ciclos de reflexão, que fundamentam o planeamento educativo (Tomlinson & Allan, 2002). Apoiando-se nas evidências emergentes da observação, o educador/professor pode, conscientemente, adequar as suas práticas aos interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem, no sentido de construir trajetos didáticos que não só motivem e impliquem a criança/aluno no processo de aprendizagem, como lhe permitam desenvolver competências conducentes à superação das necessidades/dificuldades (Heacox, 2006), atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Strandberg, 2009).

Enquanto facilitador e promotor da aprendizagem (Heacox, 2006), o educador/professor assume um importante papel na planificação de atividades adequadas, diversificadas e desafiantes, com diferentes formatos, objetivos e intenções, indo ao encontro de contextos de aprendizagem significativos (Tomlinson & Allan, 2002) e relevantes para o desenvolvimento global da criança/aluno (Heacox, 2006).

A metodologia de projeto, que se fundamenta nos pressupostos da perspetiva socio construtivista, assume a criança/aluno como a protagonista da ação

educativa, um agente ativo que procura co-construir o conhecimento em conjunto com o outro que o rodeia (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia pedagógica encara o trabalho em grupo como a base do processo de aprendizagem (Leite, Malpique & Ribeiro dos Santos, 1990), sendo capaz de integrar todos e ao mesmo tempo, com a sua individualidade, constituindo, por isso, um método que vai ao encontro da diferenciação pedagógica e, por conseguinte, facilitador da integração de todos em sala de atividades/aula (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). É, então, evidente a sua ligação à pedagogia de participação (Idem). Esta pedagogia reconhece “o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento” (Vasconcelos, 1998 citada por Vasconcelos, 2011, p.20), nomeadamente na capacidade da criança/aluno de respeitar o outro, percecionando-o como um par capaz e importante no decurso da aprendizagem pela metodologia de projeto (Idem).

O conflito cognitivo gerado pelo trabalho em grupo demonstra-se como uma importante ferramenta de desenvolvimento e de aprendizagem dado que o desenvolvimento do pensamento individual dá-se, primordialmente, através de confrontações interpessoais, ao invés de problematizações intrapessoais (Bertrand, 2001). Estas assunções vão ao encontro da teoria socio construtivista porque apelam a uma confrontação de posições divergentes que vão dar origem a uma transformação do pensamento (Idem).

Assim se salienta o efeito multiplicador da diversidade – princípio segundo o qual se valoriza o outro enquanto recurso enriquecedor no processo de formação intrapessoal (Sá-Chaves, 2005). Este conceito está intimamente relacionado com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que diz respeito àquilo que um indivíduo consegue atingir quando auxiliado ou orientado por um par mais capaz (Strandberg, 2009), sendo do confronto de diferentes vozes e perspectivas que nasce a mediação e a partilha da co construção de saberes, experiências e conhecimentos (UNESCO, 2004, Ribeiro, 2011, Ribeiro & Moreira, 2007).



De facto, a educação é uma conversa entre indivíduos, é uma teia relacional entre sujeitos que requer a escuta sistemática das vozes dos diferentes intervenientes (Ribeiro, 2011). Neste contexto, esta estratégia apresenta-se como um espaço no qual a dissonância cognitiva, o dissenso e o conflito emergem, ganhando especial importância, principalmente, por serem estes a base da desconstrução de crenças, saberes e práticas do senso comum e a ponte entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos (Castro & Ricardo, 2002).

Apesar do seu caráter coletivo, esta metodologia não exclui o trabalho individual uma vez que permite que a criança/aluno trabalhe na fronteira entre si e o outro, realizando trocas entre estes dois sistemas sem perder o potencial que em si encerra, sem desvalorizar o outro enquanto par que potencia a atividade individual (Vasconcelos, 2011). Esta visão está intimamente relacionada com o conceito de *pedagogia de fronteira*, cuja base assenta em questões democráticas que incluem o respeito pela diferença e pela diversidade, a igualdade, os valores e relações sociais (Idem).

Para além disto, o trabalho em grupo, tantas vezes associado ao trabalho de projeto, permite a articulação entre as diferentes áreas e conteúdos (Idem), ou seja é mais aproximada da realidade (Kilpatrick, 1918), possibilitando, assim, a criação de contextos promotores de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2011), nos quais a criança/aluno tem um papel mais ativo na tomada de decisões e no processo de descoberta e construção do conhecimento (Kilpatrick, 1918, Castro & Ricardo, 2002).

A génese do trabalho de projeto é a resolução de um problema, diretamente relacionado com o contexto educativo vivenciado pela criança/aluno (Kilpatrick, 1918, Vasconcelos, 2011). Mais do que a solução do problema, produto final, o percurso investigativo encetado pelas crianças/alunos salienta-se como essencial já que é durante o *processo* que são desenvolvidas aprendizagens e competências nos domínios cognitivos, afetivos, sociais, comunicativos, criativos (Castro & Ricardo, 2002), metacognitivos (Santos & Matos, 2009), associadas ainda ao desenvolvimento de competências

fundamentais na Sociedade da Informação e do Conhecimento (Pacheco, 2003) – competências estas de recolha e tratamento de informação, de colaboração e cooperação, de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade (Santos & Matos, 2009, Vasconcelos, 2011), de afastamento do ponto de vista pessoal e de respeito perante a diversidade de outros pontos de vista (Bertrand, 2001). Caminha-se, então, rumo a uma educação para a democracia segundo a qual, para além da aprendizagem de conhecimentos e valores, importa promover estruturas intelectuais conducentes à autonomia, à gestão e negociação através do confronto, do debate e do pensamento crítico-reflexivo (Perrenoud, 2002).

O trabalho de projeto revela-se ainda uma estratégia ímpar na promoção da aprendizagem pela descoberta (Silva, 2011), pois ao permitir processos investigativos, se implica diretamente a criança/aluno na construção do saber (Ribeiro, 2013), estimulando-se não só a motivação para aprender, como o desenvolvimento de competências múltiplas, nomeadamente ao nível da autonomia (Strickland & Nazzal, 2005). Assim se transforma uma criança/aluno passivo, num sujeito detentor do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007). O facto da criança/do aluno se envolver ativamente no processo de aprendizagem favorece a construção de conhecimento duradouro que não se baseia na memorização descontextualizada, mas antes numa relação dialética com o conhecimento prévio (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003), potenciando-se a compreensão, significação e estabilidade (Alonso, 2002).

A esta perspetiva de aprendizagem pela descoberta está intimamente relacionada com o conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel, uma vez que se revela extremamente importante a relação que se estabelece entre as estruturas cognitivas prévias de conhecimento e a nova informação (Roldão, 1999, Alonso, 2002).

A aprendizagem por ser encarada enquanto processo interno e pessoal vê-se associada aos modos personalizados de realizar a aprendizagem (Feinstein, 2006). De facto, este processo é tanto mais significativo quanto mais adequado for aos interesses, estilos e ritmos de aprendizagem de cada criança/aluno (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003), aspeto congruente com o estipulado

quer no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, quer no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001.

Aliado, intrinsecamente ao processo de aprendizagem, importa ainda referir a relevância da emoção dado que, através de estudos que comprovam que o cérebro está biologicamente programado para prestar maior atenção e reter “a emoção comanda a atenção e a atenção comanda a aprendizagem” (Wolfe, 2004, p.84), o que sublinha o papel relevante das emoções e da memória no processo de aprendizagem. Daqui se realça a centralidade que a motivação “assume no processo de aprendizagem, enquanto [força] impulsora para agir, para persistir, (...) para ser bem-sucedido” (Veríssimo, 2014, p.74). De facto, apenas e quando a criança/aluno está predisposta para aprender, ou seja, quando é motivada se facilitam aprendizagens significativas, se concretizam objetivos e intenções educativas, se desenvolvem competências e atitudes (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Tendo em conta tudo o que já foi referido respeitante ao processo de ensino e de aprendizagem, falta agora fazer referência à avaliação enquanto “função estruturante ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade envolvente” (Estrela & Nóvoa, 1999, p.7). Com efeito, este conceito, estando profundamente relacionado com o processo de ensino e de aprendizagem (Zabalza, 2001), não se cinge à relação particular da criança/aluno – aprendizagem, abrange antes todos os elementos intervenientes no percurso educativo, sejam as crianças/alunos, os educadores/professores, as estratégias pedagógicas, os recursos e materiais mobilizados, o contexto, o currículo e outros documentos orientadores e reguladores da prática docente (Rodrigues, 1999). Por isto mesmo, é um conceito complexo que deverá ser objeto de estudo e de reflexão, principalmente pelas repercussões no ato educativo (Méndez, 2001).

Para que seja efetivada, a avaliação requer, por parte do profissional, um processo sistemático de recolha de informação, cujas intenções, objetivos e estratégias, não só se adequam às diversas situações que compõem o processo de desenvolvimento da criança/aluno (Rodrigues, 1999, Abrantes & Araújo

2002), como também permitam a tomada de consciência da pertinência e adequação quer da atuação docente, quer das metodologias propostas, quer dos recursos selecionados, numa lógica de auto e hetero avaliação (Villas Boas, 2006). Assim, atua-se num sentido de promoção da aprendizagem, já que o educador/professor, paulatinamente, assiste à evolução da criança/aluno e à transformação do contexto, atuando ou modificando atuações com base nesta (Idem). Salienta-se, portanto, a triangulação entre avaliação-aprendizagem-ensino (Zabalza, 2001, Villas Boas, 2006).

De acordo com estas perspetivas, a avaliação é tida como um processo, no qual há uma sequencialização e integração de uma série de tomadas de decisão (Zabalza, 2001), que conduzem a uma exponencial compreensão do processo educativo (Estrela & Nóvoa, 1999). Fala-se, então, num tipo formativo de avaliação (Villas Boas, 2006), cujo foco se situa no durante e não apenas no após (Estrela & Nóvoa, 1999).

Deste modo, revela-se a importância do educador/professor enquanto avaliador que faz uso de diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa, sumativa – e que as mobiliza na sua reflexão acerca do processo de ensino de aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

A avaliação não é a dimensão exclusiva que define o perfil de um educador/professor em Portugal, pelo contrário, esta é uma profissão complexa que exige o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores (Sacristán, 1999) uma vez que ética e deontologicamente são inerentes à profissão docente (Roldão, 1999). Em consequência, o perfil do educador/professor diz respeito às dimensões do saber, do saber-ser e do saber-fazer (Peterson, 2003).

Ao longo do texto foram feitas referências sobre algumas das características do educador/professor no âmbito do paradigma socio construtivista, do contexto social, cultural e tecnológico, mas importa agora, mais detalhada e objetivamente, esboçar as linhas gerais que caracterizam um docente. Na literatura da especialidade é possível encontrar referências que transparecem a mutabilidade que define esta profissão, isto porque o papel do

educador/professor foi sofrendo, ao longo do tempo, alterações motivadas pela evolução do próprio sistema educativo (Idem). Esta teoria é corroborada por Sacristán (1999) quando refere que o conceito de educador/professor está em permanente construção.

Nesta perspetiva, no enquadramento atual sobre educação, a escola e o processo de ensino e de aprendizagem, o educador/professor transmissor e detentor do conhecimento que pratica uma relação unilateral *standardizada* com a criança/aluno não se adequa, de maneira alguma, tendo por base o defendido quer pelos pressupostos teóricos, quer pelos normativos que regem o sistema educativo português (Peterson, 2003). Como as referências teóricas foram já abordadas, acresce agora a necessidade de enunciar a informação que se encontra nos documentos legais relativa a este aspeto.

Sabendo que, num paradigma socio construtivista, o foco do processo de ensino e de aprendizagem é a criança/aluno, então é lógico que o educador/professor tenha de desenvolver a capacidade de observar cada criança/aluno, mas também a grupo de crianças/turma a quem dirige a sua ação (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001) e, com base nesta, refletir e planificar tendo em conta “cada situação concreta e a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada [criança e] aluno” (Idem, Anexo 2, Parte II, Ponto 2, Alínea c). Neste sentido, o educador/professor deve ser criativo, quer na mobilização e utilização de recursos (estruturados e não-estruturados) e materiais, quer na avaliação, quer ainda na promoção de diversas situações de aprendizagem (Idem), consubstanciando, assim, a diferenciação pedagógica (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986). Com efeito, conhecer e reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem constitui uma competência crucial para a prática docente, isto porque a compreensão do processo de aprendizagem influencia sobremaneira o processo de ensino. Ainda nesta linha de pensamento, o educador/professor deve basear as suas práticas em torno das orientações curriculares/do currículo e dos conhecimentos científicos das áreas de conteúdo/curriculares (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), com vista à articulação vertical e

horizontal e à promoção de aprendizagens significativas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Em suma, e nas palavras de Schön (1987 citado por Alarcão, 1996, p.13), “a atividade profissional docente, enquanto produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, é uma atuação inteligente, flexível, situada e criativa, cuja base é um “saber-fazer sólido, teórico e prático”. Por isto mesmo, é esperado, nos dias de hoje, que o educador/professor possua capacidades e competências ao nível da investigação, do pensamento crítico e reflexivo (Alarcão, 1996), bem como perspetive a sua carreira profissional como um processo dinâmico e inacabado, cujo desenvolvimento profissional se insere no paradigma educativo da aprendizagem ao longo da vida (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, Herdeiro & Silva, 2008). A formação contínua, ou formação ao longo da vida, de educador/professor assume, conseqüentemente, uma importância crucial uma vez que possibilita a renovação saberes profissionais, tanto ao nível da formação inicial, como ao nível do próprio sistema educativo (Nóvoa, 1992).

## 1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é reconhecida como a base para uma escolaridade de sucesso e como primeiro pilar do processo de educação ao longo da vida (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997), na medida em que é, simultaneamente, um espaço e um tempo de desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes, comportamentos, valores conducentes ao desenvolvimento holístico da criança/aluno, que lhe permite uma formação para ser um cidadão ativo, responsável, participativo, crítico e reflexivo (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). É, portanto, a primeira etapa da educação básica (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007), ministrada pelo

educador de infância e destinada a crianças entre os três e os seis anos de idade (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997).

Enquanto “complementar da ação educativa da família” (Idem, Artigo 2º), a EPE deve, no âmbito de uma estreita relação cooperativa com a família, orientar os seus esforços para o desenvolvimento equilibrado e holístico da criança (Idem).

Atualmente, partindo do Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015 (alteração ao DL n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009), é consagrada a universalidade da EPE para todas as crianças com quatro anos de idade, sendo, portanto, transparente a crescente importância desta etapa educativa no sistema educativo português.

Os objetivos estabelecidos para esta fase educativa situam-se na promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, com vista à sua inserção numa sociedade democrática baseada em valores de respeito e cidadania; na preparação para os ciclos seguintes do sistema educativo, nomeadamente no desenvolvimento da expressão e comunicação, do espírito crítico, da sensibilidade estética; aproximação das famílias e das comunidades na educação das crianças (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997).

As finalidades da EPE são, à semelhança do explicitado em cima, congruentes não só com a visão do desenvolvimento psicológico, cognitivo, social e motor da criança, como também atendem às características histórico-culturais da sociedade (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

A estruturação da EPE não se pode limitar a um modelo curricular único uma vez que a sua complexidade em muito ultrapassa uma perspetiva teórica (Idem). A pluralidade de modelos curriculares surge, pois, como mais próxima e capaz de responder à complexidade que caracteriza a educação, potenciando, ainda a ponte entre teoria e prática (Idem), já que protagonizam uma “visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.11).

Neste sentido as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME/D.E.B, 1997), documento orientador para o educador/professor, revelam-se essenciais para a compreensão das opções curriculares possíveis na EPE. Precisamente por serem orientações, este é um documento flexível a qualquer conceção de currículo, cabendo ao educador a função de estruturação e de gestão do próprio currículo (Idem).

Assim enuncia-se três modelos curriculares – *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia – que, segundo as conjeturas teórico-legais apresentadas no ponto em cima, melhor satisfazem as finalidades e as características da educação pré-escolar. A par destas, é necessário reforçar a ideia de que o educador deve ter como referência o expresso na LBSE, na Lei-quadro da EPE, nas OCEPE (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

O modelo curricular *High-Scope*, desenvolvido por Weikart, em 1960, tem o seu pilar central no paradigma desenvolvimentalista (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007), segundo o qual a criança é o motor central da ação educativa (Idem). Com efeito, é para esta e baseada nesta que o educador planifica e prepara, previamente, o processo de aprendizagem, concebendo espaços, materiais e experiências como fatores chave para o desenvolvimento global da criança, salientando-se, então, como fundamentais as fases de observação e reflexão sobre os dados recolhidos para o processo de planificação (Idem). Torna-se, pois, clara a aproximação com os ideais da diferenciação pedagógica e do paradigma socio construtivista. Orientado para o objetivo máximo da autonomia intelectual da criança, todas as dimensões da EPE, sejam o espaço, materiais, tempo e interações, são concebidas como esferas de potenciação desse mesmo objetivo, sempre em vista da preparação da criança para a entrada no ensino básico (Idem).

Também o modelo curricular – Movimento da Escola Moderna – se organiza em torno do desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, enquanto membro integrante de uma sociedade. Por isto mesmo se realça a importância de uma relação de cooperação e de participação de todos os intervenientes no processo educativo (Folque, 2014). Nesta perspetiva, a aprendizagem é tida



como um processo que capacita e potencia a autonomia, responsabilidade, o pensamento crítico e reflexivo, bem como a pro atividade na criança, com vista à sua realização pessoal e social (Idem). Deste modo se sublinham as ligações intrínsecas que se estabelecem com a visão sociocultural proposta por Vygotsky (Idem), mas também com a perspectiva ecológica e sistémica proposta por Bronfenbrenner.

Igualmente neste sentido emerge o modelo Reggio Emilia já que é do trabalho colaborativo entre escola, por um lado, e comunidade por outro, que se atinge uma educação holística de qualidade para as crianças (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Assim, “a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Idem, p.95), num sentido de participação de todos no processo de desenvolvimento. Em consequência, é natural que a criança se assuma como um sujeito ativo na construção de conhecimento sobre o mundo, com direitos, competências, interesses e preferências que estão em constante transformação. O adulto é, aqui assumido, como um par no qual a criança se apoia para a superação de dificuldades, ou seja, atuando na ZDP, numa lógica de desenvolvimento máximo das suas capacidades e competências (Idem).

Note-se, desta forma, que todos os modelos apresentados demonstram ligações evidentes à metodologia de trabalho de projeto, pelo contributo do outro no processo de aprendizagem, e aos pressupostos socio construtivistas anteriormente expostos, nomeadamente pela centralidade da criança na ação educativa ou ainda pela promoção da participação da mesma no ato educativo.

Um componente da EPE transversal aos modelos curriculares expostos mas também aos documentos orientadores da prática educativa, nomeadamente as OCEPE, é o ambiente educativo. Este, assumido como *terceiro educador* no modelo Reggio Emilia, tem uma contribuição inigualável no processo educativo uma vez que é o contexto que suporta todas as atividades e estratégias pedagógico-didáticas, constituindo, portanto, o mediador entre criança-aprendizagem (Idem). Se se considerar o ambiente educativo enquanto componente assente na organização de espaço, dos materiais, do grupo, do

tempo e das relações estabelecidas com família e comunidade (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011), então, facilmente se compreende a sua relevância na EPE.

A organização do espaço, por meio de áreas diferenciadas com materiais diversos de qualidade, possibilita uma pluralidade de situações e intenções educativas, facilitadoras do processo de construção do saber e, por isso, contextos de aprendizagens significativas, próximas e úteis para as crianças. Como espaço vivido e experienciado pela criança, este deve ser, acima de tudo, flexível aos seus interesses, às atividades e projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, em suma, ao “jogo educativo quotidiano” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.12), o que pressupõe que uma sala de atividades não tem um modelo ótimo que possa ser aplicável em todas as instituições, em todos os momentos socio-históricos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Nestes parâmetros, a organização do espaço não só permite a concretização da diferenciação pedagógica, já que é permeável a diferentes espaços, materiais, recursos, interesses, desafios e atividades, como também possibilita que a criança adquira uma perspetiva múltipla acerca do Mundo (Oliveira-Formosinho, 2011). Para além de flexível, dinâmico, personalizado e diversificado, o espaço pedagógico deve ainda ser estético, lúdico, estimulante e motivador, seguro e confortável, características congruentes com o interesse superior da criança (Zabalza, 1998, Idem).

O tempo pedagógico, respeitante à organização da rotina diária como esquema estruturante do quotidiano relativamente estável (Zabalza, 1998), deve, na mesma medida, ir ao encontro do ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, dos objetivos, das atividades e experiências pedagógico-didáticas e do contexto sociofamiliar e cultural de todos os intervenientes (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Assim entendida, a EPE converte-se num espaço que, apoiado pelos princípios da flexibilidade, diversidade e pluralidade, se orienta em torno do processo de aprendizagem (Zabalza, 2001).

Por esta ordem de ideias, a atividade educativa pressupõem uma intencionalidade por parte do educador que deriva dos processos de observação desencadeados, sistematicamente, por este, no pensamento crítico-reflexivo acerca das informações recolhidas (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011), da mobilização dos documentos reguladores e orientadores da prática, dos pilares dos modelos curriculares e do Projeto Educativo da Instituição/Agrupamento. De facto, o Projeto Curricular de Grupo, entendido como eixo desencadeador que sustenta toda e qualquer ação educativa, resulta do cruzamento de um conjunto de documentos basilares para esta etapa educativa (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Nesta perspetiva, destaca-se a essencialidade da avaliação enquanto “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Idem, Ponto 2), percecionada numa lógica formativa (DL n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001, Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011). Através da avaliação sistemática o educador acede, de um modo contínuo, às repercussões da sua ação nos intervenientes educativos, em geral, e na criança, em específico, bem como no ambiente educativo. Deste modo, o educador pode contextualizar e, paulatinamente, (re)adequar as suas práticas, tendo em conta a evolução da criança e do grupo, as suas necessidades, interesses e características do contexto, sempre com vista ao desenvolvimento máximo da criança e à construção de novas aprendizagens (ME/D.E.B, 1997).

Tal como expresso por Estrela & Nóvoa (1999), o foco desta modalidade de avaliação é o processo de desenvolvimento vivido pela criança, ao invés da contabilização exclusiva de resultados e produtos (ME/D.E.B, 1997). A avaliação formativa é, assim, um elemento de apoio e de suporte da intervenção educativa (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011).

Tendo em conta que a educação pré-escolar é a primeira etapa do sistema educativo é natural que se tentem criar pontes de articulação entre esta e o 1.º CEB. Com efeito, como enunciado no ponto 1.1., espera-se que haja, por parte do educador e do professor, um esforço de continuidade e articulação curricular (Roldão, 1999), cujo objetivo é a concretização sequencial de aprofundamento

das aprendizagens anteriormente conquistadas (Dec-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, Circular n.º 7/DSDC/DEPEB/2007).

A transição destas duas etapas será tanto mais facilitada quanto melhor a criança for preparada, quer em termos de conhecimentos, competências ou atitudes, quer na valorização, no 1.º CEB, do processo de aprendizagem já experienciado (Circular n.º 7/DSDC/DEPEB/2007). Para além disto, e partindo do facto de que cada criança é diferente, seja em interesses, necessidades, características, aprendizagens, contexto familiar, social e cultural, revela-se fundamental o Processo Individual da Criança, enquanto documento referencial de todo o processo de desenvolvimento da criança. Com base neste documento, o professor pode, mais contextualizadamente, adequar as suas práticas, indo, definitivamente, ao encontro da articulação curricular e da diferenciação pedagógica.

### 1.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB, segunda etapa do sistema educativo português, pauta-se pela universalidade e obrigatoriedade e tem uma duração de quatro anos de escolaridade, abrangendo as crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos; este é um ciclo com escolaridade a tempo inteiro cujo tipo de ensino é globalizante da responsabilidade de um professor que, em áreas específicas, pode ser coadjuvado. Este encontra-se inserido no ensino básico, cuja estrutura agrega três ciclos sequenciais, o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, que antecedem e preparam a entrada para o ensino secundário (DL n.º 46/86, de 14 de agosto de 1986).

As principais finalidades do ensino básico prendem-se, essencialmente, em assegurar uma formação geral comum que possibilite o desenvolvimento integral quanto à esfera físico-motora, cognitiva, emocional, cultural e social no

que diz respeito à promoção de conhecimentos, de competências, de capacidades e interesses, do espírito colaborativo, proativo, crítico e reflexivo, sensibilidade estética e valores conducentes a uma sociedade democrática, numa lógica de favorecimento do sucesso escolar e educativo conducentes ao prosseguimento de estudos e da sua plena inserção da sociedade (Idem).

Para a sua concretização, foi estipulado um plano de estudos, isto é, o currículo – conjunto de conteúdos e objetivos, cuja articulação constitui a base da organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação do desempenho dos alunos (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Neste documento estão, assim, enunciados os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, em cada ano de escolaridade, de cada ciclo de ensino, organizados em programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir (Idem). Há, efetivamente, uma relação de interdependência entre programa e metas curriculares, na medida em que, para cada domínio e conteúdo apresentado no primeiro, se encontram elencados objetivos e descritores de desempenho no segundo (Beuscu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

As matrizes curriculares são compostas pelas áreas disciplinares e disciplinas, pela carga semanal mínima de cada uma e pela carga horária total, sendo que no caso específico do 1.º CEB há quatro áreas disciplinares obrigatórias – português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras –, estando previstas 25 (vinte e cinco) horas semanais, das quais sete são dedicadas a português e matemática, denotando-se a prevalência destas áreas em relação às restantes (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Um aspeto interessante mencionado neste decreto-lei associa-se ao reforço da ideia da articulação entre as diferentes áreas, elevando-se, ainda, a importância da presença das tecnologias de informação e da comunicação na concretização efetiva do currículo. É, então, claro o esforço de aproximação das exigências curriculares e das práticas docentes com os referenciais teóricos do paradigma socio construtivista, bem como com as características da sociedade atual.

Para além de se concretizarem no planeamento adequado ao processo de ensino e de aprendizagem de cada contexto, está também previsto que o currículo se operacionalize no Projeto Educativo de Agrupamento, enquanto estrutura potenciadora do desenvolvimento dos alunos através da oportunidade de realização de atividades de enriquecimento curricular de cariz lúdico, formativo e cultural que favorecem a articulação entre escola-família-comunidade, bem como o desenvolvimento de valores congruentes com a visão do aluno enquanto cidadão responsável, cívico, reflexivo e participativo (Idem). Este documento surge como uma iniciativa que aproxima as escolas que compõem um determinado agrupamento dado que traduz uma missão comum a todas as instituições (DL n.º 137/2009, de 2 de julho de 2009). Por conseguinte, enfatiza-se uma união de esforços entre um grupo mais ou menos alargado de profissionais e de estudantes rumo a uma melhoria no estado de coisas de um determinado agrupamento de escolas (Formosinho, 1999).

Também o Plano de Turma se evidencia um documento onde o professor, com vista ao desenvolvimento do currículo e em articulação com o contexto em que se insere, promove conhecimentos e competências (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). Assim possibilita-se um leque variado de percursos educativos e de aprendizagens, rumo à melhoria da qualidade de práticas educativas, o que pressupõe a articulação com processos avaliativos diversos, adequados a situações, objetivos e intenções variados (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012). Este é um documento diretamente influenciado pelo Projeto Educativo de Agrupamento uma vez que baseia os seus princípios, objetivos, projetos e/ou iniciativas nas directrizes enunciadas neste último (DL n.º 137/2009, de 2 de julho de 2009). Reforça-se, então, a unidade entre instituições cuja linha de ação se orienta rumo a um mesmo fim (Formosinho, 1999).

Considerando aquilo que foi já referido a propósito da avaliação no ponto 1.1., revela-se importante especificar os processos avaliativos inerentes ao 1.º CEB. Recordando que a “avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Idem, Cap. III, Secção I, Artigo 23º,

Ponto 1), então facilmente se perspetiva a avaliação enquanto instrumento fundamental para a superação de dificuldades de aprendizagem ou de desadequação de estratégias pedagógico-didáticas, o que, por outras palavras, conduz à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (Idem).

A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa (Idem). A diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade e/ou sempre que seja considerado necessário, “devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Idem, Artigo 24.º, Ponto 2). É a modalidade que permite que o professor aceda às características dos alunos, do contexto, dos recursos e materiais, fundamentando as práticas educativas (Abrantes & Araújo, 2002).

A formativa “assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, Artigo 24.º, Ponto 3), possibilitando “obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Ibidem). Consiste numa modalidade que, por ser dirigida e centralizada no aluno, o implica, contribuindo para uma tomada de consciência, crítica e reflexiva, sobre o processo de ensino e de aprendizagem, estando, portanto, intimamente relacionados (Abrecht, 1986). Para além disto, estabelece uma ponte com a pedagogia diferenciada uma vez que, para ultrapassar as dificuldades observadas nos alunos, é necessário que o professor adote estratégias diferenciadas, favorecendo, desta forma, a sua superação (Idem).

Por último, a sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, Artigo 24.º, Ponto 4). Pretende geralmente “traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta” (Abrantes & Araújo, 2002, p.38) contribuindo,

sobremaneira, para a tomada de decisão a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno

Com funções e objetivos distintos, as modalidades de avaliação enunciadas não se contrapõem, pelo contrário, complementam-se porque é da combinação das diferentes modalidades de avaliação que resulta um esboço, o mais próximo possível, daquilo que efetivamente o aluno sabe e aprendeu (Villas Boas, 2006).

À semelhança do ponto 1.2., sublinha-se crucial promover a articulação com o segundo ciclo uma vez que a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico são um dos princípios que norteiam a organização curricular, ou seja, a estrutura do sistema educativo (DL n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012).



## **CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **Introdução**

Este capítulo é destinado à caracterização do ambiente educativo foram desenvolvidas as PPS. Aqui, estarão explanadas informações relevantes dos centros de estágio, das crianças/alunos e do meio envolvente que influenciaram as opções pedagógicas da futura docente. Neste sentido caracterizar o ambiente educativo revela-se uma parte fundamental deste relatório na medida em que apenas conhecendo o contexto e as características dos seus intervenientes, se tem uma visão realista e específica das práticas levadas a cabo.

Para além da caracterização dos contextos, este capítulo integrará ainda um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação-ação, que constituiu o pilar da formação da pessoa que sou enquanto profissional da educação.

### **2.1 O AMBIENTE EDUCATIVO, A FAMÍLIA E A COMUNIDADE**

A caracterização do ambiente educativo é fundamental para a compreensão da criança/aluno enquanto sujeito inserido num meio complexo de sistemas dinâmicos (Portugal, 1992) que, direta e indiretamente, influenciam e moldam o seu percurso e o seu desenvolvimento (Delgado, 2009). De facto, segundo a abordagem ecológica e sistémica de Bronfenbrenner, apenas nas esferas de interação mútua entre o sujeito e os diversos sistemas que compõem o seu meio e o seu contexto se pode explicar e compreender o comportamento e desenvolvimento humano (Portugal, 1992).

Nos primeiros anos de vida, a família e a escola, são considerados como os núcleos cruciais onde ocorre o desenvolvimento, sendo que as relações que se estabelecem entre estes contextos, e estes e outros mais vastos, têm um impacto inigualável no desenvolvimento da personalidade da criança enquanto membro integrado numa sociedade. A criança é, pois, entendida enquanto um agente social ativo e dinâmico que interfere e recria o meio em que se encontra, já que a relação entre indivíduo-meio se caracteriza pela reciprocidade (Idem). Por isto mesmo se aponta a necessidade de construção de pontes entre ambas as entidades – família e escola – no sentido de articular esforços e contributos para o desenvolvimento da criança (Silva, 2009).

No entanto, esta articulação deveria, também, integrar uma terceira entidade, que agrega as duas primeiras – a comunidade – que rege e é regida por determinados padrões culturais, traduzidos em valores, crenças, hábitos e comportamentos próprios.

O desenvolvimento holístico da criança inclui o desenvolvimento cognitivo, físico-motor, emocional, psicológico, mas também a aprendizagem social e cultural do meio em que se insere, daí que seja fundamental entender a comunidade enquanto agente promotor do desenvolvimento (Idem). Esta é uma ideia patente não só nos normativos legais do sistema educativo português, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, como também em diversos referenciais teóricos dos quais se salienta Zabalza (1998), segundo o qual, a cultura do meio está presente, a níveis distintos, no processo de ensino e de aprendizagem, podendo constituir um contexto de aprendizagens e experiências significativas.

A sala de atividades/aula assume um contributo ímpar durante o processo de desenvolvimento da criança uma vez que é o espaço onde se desenrola, primordialmente, o processo de aprendizagem. Assim, o educador/professor deve procurar organizar o ambiente educativo, atendendo aos “interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direcção à cultura” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.18). Com efeito, Zabalza (2000) afirma que a fase inicial de observação e avaliação do grupo de

crianças/alunos e do ambiente educativo, em relação às necessidades e interesses, bem como aos materiais e recursos disponíveis, revela-se essencial para uma fase posterior de delimitação dos objetivos e das intenções educativas, tendo como horizonte a sua adequação ao contexto e à cultura que o caracteriza.

O ambiente educativo foi, efetivamente, um dos focos da prática pedagógica desenvolvida, facto notório não só nos documentos de observação construídos cujo propósito era aceder às características, necessidades e interesses que moviam o grupo/turma, como também nas próprias atividades planificadas que, por um lado, derivavam das evidências emergentes da observação e que, por outro lado, se estruturavam rumo a um ambiente educativo estimulante, significativo, diversificado e interessante para as crianças/os alunos. Devido à sua importância e centralidade nas PPS, estes serão aspetos mais aprofundadamente desenvolvidos no ponto 2.4. deste capítulo e no capítulo 3.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A IPSS onde se desenrolou a prática pedagógica em EPE situa-se na freguesia de Lordelo do Ouro, no Porto. Nas suas imediações encontram-se o Parque Urbano da Pasteleira; o Bairro da Pasteleira; e o Parque de Serralves. Esta zona caracteriza-se por ser fortemente povoada, havendo 6550 habitantes por quilómetro quadrado, população essa cuja taxa de desemprego ronda os 7,72% (Peixoto, 2014).

A estrutura física desta instituição é constituída por um edifício central que alberga a valência do jardim-de-infância, o polivalente, o refeitório, a cozinha, a lavandaria, a secretaria e demais salas e escritórios diretivos; um edifício secundário, situado em frente ao central, ligados por um vão de escadas, cujos propósitos se reservam à sala de atividades dos cinco anos de idade, a duas salas do Centro de Atividades de Tempos Livres, um gabinete de informática; um auditório junto do edifício central; um parque de estacionamento.

Esta é uma instituição com 32 funcionários, sendo, no total, seis educadoras de infância, 14 auxiliares de ação educativa, uma assistente social, duas psicólogas, uma professora do ensino especial e 187 crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os dezasseis anos de idade.

O projeto educativo da instituição adquire igualmente importância de aqui ser mencionado já que este é “um documento de planificação estratégica de longo prazo” (Carvalho & Diogo, 1999, p.45), que interfere e influencia o projeto curricular de sala. Este, enquanto documento basilar que “(...) diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo” (ME/D.E.B, 1998, p.44), deverá partir e ir ao encontro da linha de orientação perspectivada pelo projeto educativo, daí a sua relevância.

O Projeto Educativo de Centro (P.E.C.) assenta na análise realizada em 2012 ao nível de todos os eixos de intervenção, isto é, as crianças/jovens, famílias, equipa educativa e comunidade envolvente e denomina-se por *Nós, com (e para) os Outros*. Em vigor desde 2012 até 2015, tem como principal missão contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens e para o crescimento das suas famílias, numa perspetiva de promoção de igualdade de oportunidades, de cooperação, de participação e responsabilização de todos os envolvidos. No que diz respeito à valência do jardim-de-infância, neste documento estão expostos alguns objetivos que se revelaram cruciais ao longo da prática pedagógica desenvolvida. Destes se salientam: estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais; promover o desenvolvimento de competências sociais, estéticas, afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas; incentivar a curiosidade e o interesse na criança, através de um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem; fomentar a interação com as famílias no sentido de uma educação partilhada (P.E.C., 2012-2015).

A partir deste ponto, terá lugar a caracterização sociológica, já que é importante conhecer os contextos dos quais as crianças provêm, tal como expresso no ponto anterior; a caracterização psicológica relativamente à

identificação e análise das necessidades e interesses do grupo em questão; a caracterização dos recursos e materiais da sala de atividades.

A sala de atividades do mar é composta por 24 (vinte e quatro) crianças com 5 anos de idade, sendo que há 9 raparigas e 14 rapazes que a 31 de dezembro de 2014 tinham 5 anos de idade. Neste grupo, há uma criança sinalizada com hiperatividade com défice de atenção.

Da caracterização sociológica do grupo, faz também parte a caracterização dos contextos familiares, mais especificamente o pai e a mãe de cada criança. Neste sentido, observando o anexo B1.1 – Gráfico 1 se pode concluir que a maioria dos pais e das mães (cerca de 90%) têm idades compreendidas entre os 30 (trinta) e os 40 (quarenta) anos de idade. Partindo ainda da análise do anexo B1.2 – Gráfico 2 se pode inferir que a maioria dos pais e das mães, aproximadamente 78%, apresenta um grau de habilitação igual ou inferior ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Quanto à situação profissional dos pais e das mães, verifica-se, através da leitura do anexo B1.3 – Gráfico 3, que há mais mães desempregadas, cerca de 70%, do que empregadas e que, pelo contrário, há mais pais empregados, 52%, do que desempregados.

Também a estrutura familiar das crianças deste grupo se mostra relevante para a uma leitura mais eficiente do contexto familiar de onde são oriundas. Partindo da análise ao anexo B1.4 – Gráfico 4, referente aos agregados familiares deste grupo de crianças, pode-se concluir que apenas quatro crianças vivem em regime monoparental, das quais 100% vivem com o progenitor materno. Daqui é ainda possível tirar a ilação que dez crianças vivem em regime nuclear, isto é, as crianças que vivem com ambos os progenitores e com irmãos e que há dez crianças que vivem em regime alargado, ou seja, com os progenitores (ambos ou não), com outros familiares (que são, na sua maioria, os avós) e com ou sem irmãos.

Os dados apresentados revelam-se importantes na medida em que influenciaram, significativamente, algumas atividades planificadas mas também o desenvolvimento da criança, designadamente na sua conceção de família, de comunidade e de sociedade.

Relativamente às necessidades e, depois de várias semanas de uma observação direta e focada, as necessidades que este grupo apresenta estão primordialmente relacionadas com a área de formação pessoal e social. Paralelamente, também a área de expressão e comunicação, na qual se salienta o domínio da expressão oral, da compreensão oral e da produção artística e dramática constituem dificuldades a serem ultrapassadas. No que diz respeito aos interesses, este grupo revela motivação pelos jogos de tabuleiro, jogos de drama e jogos de expressão físico-motora, de atividades práticas e experimentais científicas, de atividades de artes plásticas, de atividades de literatura para a infância e de atividades que impliquem raciocínio logico-matemático e de conhecimentos geográficos. Estas informações são cruciais para a compreensão da prática pedagógica levada a cabo neste contexto de intervenção, sendo que serão aprofundadas no próximo capítulo.

Quanto à organização do espaço o foco, neste documento, será apenas nos espaços em que este grupo de crianças está em contacto. A sala de atividades [Cf. Anexo B1.5] terá, aproximadamente, 24 m<sup>2</sup> e, por isso, não respeita as normas legais estipuladas pelo Despacho-Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto de 1997 que expressam que cada sala de atividades deve ter entre 40 m<sup>2</sup> a 50 m<sup>2</sup>. Sabendo que, há 24 crianças e que para cada criança estão previstos 2 m<sup>2</sup> (Idem), então esta sala de atividades deveria ter 48 m<sup>2</sup>. O espaço livre reduzido e as características do revestimento em madeira das paredes desta sala originam um espaço pouco amplo e personalizado uma vez que impossibilita a emergência de novas áreas de interesse por parte das crianças e a exposição de criações e/ou evidências de atividades realizadas se encontra concentrada apenas em três painéis de cortiça.

Ainda neste sentido, as áreas que integram a sala de atividades são a área da casinha de bonecas; a área das construções; a área de acolhimento; a área dos jogos; a área da biblioteca; a área de expressão plástica. Note-se que estas áreas são, na sua maioria, diminutas para um grupo de seis crianças, tal como está previsto serem ocupadas de acordo com a organização do grupo. Há duas mesas

redondas que comportam 16 crianças, não havendo lugar para a totalidade do grupo.

Ao contrário do estipulado pelo despacho já referido, esta sala de atividades não tem um espaço autónomo reservado para o arrumo do vestuário e objetos pessoais das crianças, ao invés, tem um conjunto de cacifos, dentro da sala de atividades, que se encontram a uma altura inatingível para que as crianças, autonomamente, lhes consigam aceder.

Esta sala tem dois pontos de entrada e saída (uma que dá acesso ao interior do edifício em que se situa a sala e outro que dá acesso ao espaço exterior traseiro) e dois pontos de entrada de iluminação natural o que implicitamente sublinha um espaço claro e iluminado durante o dia.

Quanto à organização do tempo e, tal como exposto nas OCEPE (ME/D.E.B, 1997), há uma certa flexibilidade nas rotinas diárias embora hajam momentos fixos nas planificações semanais, como por exemplo a gestão e manutenção da horta de Serralves, atividade que vai ao encontro da valorização do meio social em que as crianças vivem e em que situa a instituição (Idem), ou a sessão de expressão e desenvolvimento físico-motor. A rotina diária deste grupo é fixada, segundo a gestão da instituição, pela seguinte forma: 7:30 – Abertura do centro; 9:00 - 10:00 – entrada; 9:30 – Reforço alimentar; 9:45 – 11:45 – Tempo de atividade da manhã; 11:45 – 12:00 – Higiene; 12:00 – 13:00 – Almoço; 13:00 - 14:30 – Tempo livre; 14:30 – 16:00 – Tempo de atividade da tarde; 16:00 – 16:30 – Lanche; 16:30 – 18:30 – tempo livre e saída das crianças; 18:30 – encerramento do centro.

Já no que diz respeito aos materiais da sala de atividades existe uma considerável variedade de materiais. Na área da casinha esta é composta por mobiliário e utensílios de cozinha. A área das construções é constituída por uma estante com caixas devidamente etiquetadas com diversos materiais, como por exemplo: legos, carros e animais. A área dos jogos engloba uma mesa e uma estante onde estão guardados diversos jogos de tabuleiro, nos quais alguns são repetidos e outros desadequados para aquela faixa etária, por exemplo há jogos destinados para crianças com três anos de idade. A área da biblioteca é

constituída por uma estante que permite o acesso das crianças a livros de variados tipos, formatos e temas. A área da expressão plástica agrega uma mesa e uma estante com os seguintes materiais: folhas, lápis de cera, canetas de filtro, lápis de cor, plasticina, tintas, pincéis, materiais de formas diversas de plástico. Para além disto, existe ainda um armário de acesso restrito á equipa educativa onde estão armazenados outros materiais de escrita e desenho, de recorte e colagem e ainda livros de literatura infantil. Os materiais reservados para a expressão físico-motora são bastante reduzidos já que existem apenas alguns arcos, cones e duas bolas de futebol. Este é um facto limitador para a planificação de atividades no âmbito dos jogos de modalidades, por exemplo, devido á falta de material. No capítulo 3 as lacunas nos materiais próprios para a expressão físico-motora foram ultrapassadas pela planificação de atividades que não incluíssem materiais.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Escola EB1/JI onde decorreu a prática pedagógica do 1.º CEB, integrante de um Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto, na freguesia de Águas Santas, do concelho da Maia, do distrito do Porto. Segundo a Junta de Freguesia de Águas Santas (2015), tem cerca de 31,000 habitantes, tendo-se assistido a um contínuo crescimento demográfico já que, cerca de 50% da sua população tem menos de 40 anos de idade. A taxa de analfabetismo, segundo os Censos de 2001, é de 4, 6% e cerca de 12% da população da freguesia possui como habilitação literária o Ensino Superior (Idem).

Esta é uma escola pública datada de 1959 e, por isso, com uma arquitetura muito específica da época da ditadura salazarista (século XX). Esta escola faz parte d'O Plano dos Centenários, um projeto de construção de escolas primárias



levado a cabo durante as décadas de 1940 e 1960, os chamados Projetos da Direção dos Edifícios Nacionais do Norte (1944), cuja autoria se deve ao arquiteto Manuel Fernandes de Sá. Estes edifícios tinham plantas que podiam variar entre 6 (seis) e 8 (oito) salas para um ou ambos os sexos (Repositório Digital da História da Educação, *s.a.*).

Com efeito, a Escola EB1/JI é uma escola com oito salas, quatro no rés-do-chão e quatro no primeiro piso, duas entradas principais. Cada sala tem três janelas de grande dimensão, o que permite a entrada de luz natural suficiente para iluminar toda a sala de aula. Devido à sua localização e orientação (sul-norte) a fachada encontra-se exposta ao sol durante todo o dia o que não só se reflete na quantidade de luz solar presente nas salas de aula, como também na temperatura ambiente dentro das mesmas.

Para além deste edifício, esta escola possui ainda dois pavilhões pré-fabricados e uma cantina (resultado das obras de melhoria decorridas há 11 anos pela Câmara Municipal da Maia, durante o mandato do Senhor Engenheiro António Gonçalves Bragança Fernandes). Atualmente há cinco salas destinadas ao primeiro ciclo, duas salas reservadas para a educação pré-escolar, uma sala destinada a serviços administrativos, uma sala destinada ao armazém de recursos e materiais didáticos, uma sala dos professores, uma biblioteca/vidoteca, um ginásio e uma cantina. No que concerne ao espaço exterior, este é um edifício que apresenta uma área coberta (na qual se encontram as casas de banho para os alunos) e uma área (de maior dimensão) descoberta que rodeia todos os edifícios já mencionados. Na área descoberta há estruturas próprias para o lazer e o desenvolvimento físico-motor infantil, como o escorrega e o baloiço, e ainda uma área destinada aos jogos coletivos.

Esta instituição tem um corpo docente e não docente composto por, no total, 19 (dezanove) funcionários: relativamente ao corpo docente discrimino 6 (seis) professores (nos quais inclui o coordenador da escola), 2 (duas) educadoras de infância, 1 (uma) professora do ensino especial, 1 (uma) terapeuta da fala e 3 (três) professores das atividades de enriquecimento curricular; relativamente ao corpo não docente discrimino 2 (duas) auxiliares de ação educativa da educação

pré-escolar, 4 (quatro) auxiliares de ação educativa do 1.º CEB e 1 (uma) funcionária dos serviços administrativos.

No que diz respeito, em concreto, à sala de aula onde foi realizado o estágio [Cf. Anexo B2.1], os recursos que mais frequentemente foram mobilizados nas atividades planificadas são o quadro branco, o quadro interativo, o projetor, o computador e o acesso à internet.

Uma característica que a futura docente gostaria de salientar desta sala de aula é a presença de um crucifixo (de grandes dimensões) na parede onde se encontram também os quadros, ou seja, onde é visível para todos os alunos, característica própria das salas de aula da época do Estado Novo. Este é um aspeto que colide com um dos pressupostos da LBSE (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986) – ensino laico – visto que a educação e a cultura não podem assentar em quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

Nesta sala de aula é ainda possível encontrar, numa parede, um painel com um material têxtil propício à afixação das produções dos alunos, bem como dois ecopontos (o amarelo e o azul). Tal como já mencionado, esta sala de aula possui uma parede (a da fachada da escola) com três janelas de grande dimensão, as quais permitem a entrada de uma grande quantidade de luz natural. Revela-se ainda importante referir que no espaço exterior à sala de aula há uma estrutura própria para guardar os casacos e outros pertences dos alunos.

Esta turma, que se encontra a frequentar o quarto ano de escolaridade do 1.º CEB, é composta por 21 alunos – 9 (nove) raparigas e 12 (doze) rapazes – sendo que há um aluno com NEE. Na sala de aula há cadeiras e mesas suficientes para todos os alunos estando a sua disposição organizada em quatro filas de mesas e cadeiras. A última fila de mesas e cadeiras, pese embora tenha capacidade para seis alunos, tem apenas três alunos, pelo que se pode concluir que as três primeiras filas têm a grande maioria dos alunos (18 alunos mais especificamente).

No que concerne ao horário da turma, este, pela sua composição [Cf. Anexo B2.2], vai ao encontro do que está estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5

de julho de 2012, onde as áreas disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Artísticas e Físico-motoras) – e as áreas não disciplinares – neste caso apenas Estudo Acompanhado – perfazem as 25 (vinte e cinco) horas semanais previstas para o 1.º CEB. Quanto às Atividades Extra Curriculares (AEC), nesta turma, os alunos frequentam maioritariamente *inglês*, um grupo de quatro alunos frequenta a de *educação física* e seis alunos frequenta ainda a de *música*.

Neste seguimento, torna-se ainda importante fazer referência às rotinas de sala de aula, em concreto, a rotina de entrada, de saída e dos intervalos da manhã e da tarde, correspondentes ao momento do lanche. A rotina de entrada inicia-se, todos os dias, às 09:00 horas; há um intervalo de manhã de trinta minutos 10:30-11:00, onde decorre o lanche da manhã, sendo que os alunos se dirigem para o recreio; na hora do almoço, ao 12:30, os alunos dirigem-se, na sua maioria, para a cantina da escola, sendo que depois ocupam os espaços exteriores até às 13:45; durante a parte da tarde há duas pausas, uma de quinze minutos, das 14:45-15:00, e outra de trinta minutos, das 16:00-16:30, sendo que apenas neste intervalo é que os alunos fazem o lanche da tarde. A rotina de saída não acontece todos os dias à mesma hora devido à ocorrência de AEC.

Com base nas observações realizadas ao longo destas semanas de prática pedagógica, as necessidades e dificuldades evidenciadas por esta turma situam-se ao nível do português e da matemática, isto é, os alunos, de um modo geral, sabem e cumprem as regras de sala de aula, respeitando o outro e os espaços (saber-ser), demonstram facilidade e interesse nos conteúdos relativos a Estudo do Meio e às Expressões, principalmente a expressão plástica. No entanto, denota-se particular dificuldade na análise e interpretação poética de um determinado texto, ou no raciocínio matemático por exemplo. Reflexos destas dificuldades são, precisamente, os resultados dos testes diagnósticos [Cf. Anexo B2.3], a partir dos quais se percebe que, em média, o nível da matemática e de português se situa no 3, o do estudo do meio no bom. No que concerne aos interesses desta turma podem-se indicar a área de estudo do meio, da qual se

salienta a geografia e a história de Portugal; a literatura infanto-juvenil, atividades de expressão oral; expressão dramática; as TIC.

Esta escola pertence a um agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) cuja ação é norteada por valores e linhas orientadoras que, diretamente e indiretamente influenciam todas as instituições que dele fazem parte (DL n.º 137/2009, de 2 de julho de 2009).

Neste sentido, e tendo por base o projeto educativo do já referido Agrupamento, os valores que se destacam são *rigor, compromisso, cidadania e inovação* (P.E., 2014-2017, p.5). Estes valores são, então, congruentes com as linhas de ação orientadoras: prevenção do risco de abandono e insucesso escolares; reforço da ligação escola-comunidade, através de um maior comprometimento dos Encarregados de Educação/Famílias no acompanhamento dos seus educandos.

É precisamente tendo em conta as linhas de ação orientadoras que o Agrupamento de Escolas desta escola estabelece parcerias com a Universidade Católica do Porto; Escola Superior de Educação do Porto; Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação e Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Centro de Recuperação da Areosa; Centro de Saúde de Aguas Santas, PSP-Escola Segura; Bombeiros Voluntários; Agrupamento de Escuteiros 277 de Águas Santas (P.E., 2014-2017).

Ao analisar as características do contexto familiar destes alunos [Cf. Anexo B2.4], facilmente se observa que, apesar da maioria das crianças ter, pelo menos um dos pais empregados, o nível de desemprego principalmente feminino é extremamente elevado (quase metade das mães encontra-se desempregada); que o nível médio das habilitações não ultrapassa, no caso dos pais e das mães, o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Há ainda a referir que, apesar da maioria dos alunos possuir computador e internet em casa [Cf. Anexo B2.5], a generalidade dos alunos evidencia um desenvolvimento incipiente das competências informáticas. Este constituirá um dos aspetos chave durante a prática pedagógica, patente já no próximo capítulo.

## 2.4 METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO

A metodologia *investigação-ação* contribuiu, de forma inigualável, para o desenvolvimento de capacidades e competências úteis de observação, investigação e reflexão, influenciando a identidade da futura docente enquanto aluno, educador/professor e profissional da educação inserido numa realidade educativa, numa instituição.

Entendendo que a formação do educador/professor é um processo contínuo (Day, 2001, DL n.º. 240/2001, de 30 de agosto de 2001), esta metodologia, para além de fundamental para a formação inicial, revela-se igualmente importante na formação contínua uma vez que possibilita, por parte do educador/professor, um investimento constante no seu saber teórico e prático, convergindo portanto para a sua autonomia (Amaral, 2011). De facto, em vez de um profissional que reproduz acriticamente (Ribeiro, 2011) teorias, estratégias e metodologias pedagógicas e/ou didáticas, um educador/professor que assente a sua forma de ser e de estar em Educação na metodologia de *investigação-ação* tem a capacidade para “agir com competência” (Amaral, 2011 p.379), num contexto que se pauta pela mutabilidade e pela imprevisibilidade (Oliveira & Moreira, 2014).

Assim, em vez da reprodução massificada de educadores/professores, ou melhor, de técnicos passivos, transmissivos e estagnados, portadores de um receituário de rotinas preconcebidas (Elliot, 1990), esta metodologia possibilita a formação de um corpo docente crítico, investigador e reflexivo (DL n.º. 240/200,1 de 30 de agosto de 2001), cujo horizonte é o “compromisso com a acção transformadora” (Sá-Chaves, 2003 citada por Ribeiro, 2011, p.43) quer das suas próprias práticas, em específico, quer da educação, em geral.

Esta perspetiva de educador/professor é possível “através de uma metodologia em espiral de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção” (Carr & Kemmis, 1986 citados por Vieira & Moreira, 2011, p.57), cujas fases se desencadeiam e influenciam num contínuo fluido e sequencial (Latorre & Gonzalez, 1987).

Partindo de um processo sistemático de observação participante, intencional e focalizada (Estrela, 1994, Trindade, 2007), auxiliada por instrumentos de observação previamente construídos [Cf. Anexo A1.1]; [Cf. Anexo A1.2], foram emergentes evidências que sustentaram e orientaram a prática pedagógica levada a cabo em ambos os contextos (Elliot, 1990). As grelhas de observação focaram aspetos relativos à organização do espaço, do tempo e do grupo, aos materiais e recursos que, num primeiro momento, permitiram uma contextualização do ambiente educativo, aspeto fundamental para num, segundo momento, se aceder e compreender as características do grupo/turma. De facto, foi tendo presente estes dois grandes aspetos – ambiente educativo e grupo de crianças/turma – que a futura docente pôde fundamentada e significativamente construir as suas planificações (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) [Cf. Anexo A1.3]; [Cf. Anexo A1.4].

O momento de planificação consubstanciou, então, o conhecimento que a futura docente foi adquirindo acerca do ambiente educativo e das crianças/dos alunos; o conhecimento pedagógico e didático, transparente pela seleção de estratégias que melhor se adequassem as evidências recolhidas pela observação; o conhecimento teórico e normativo sobre a prática docente, referenciais que conduzem o processo de ensino e de aprendizagem; o conhecimento dos documentos orientadores da prática, sejam as OCEPE em EPE ou os programas e metas para o 1.º CEB (Alarcão, 1996). Devido a esta complexidade e multiplicidade de aspetos a ter em conta, a flexibilidade assume-se como a pedra basilar de cada planificação (Tomlinson & Allan, 2002, Diogo, 2010), tendo a prática desenvolvida em ambos os contextos de intervenção se caracterizado, precisamente, por esta característica.

A construção de guiões de pré-observação – documentos reflexivos antes da ação – [Cf. Anexo A1.5]; [Cf. Anexo A1.6] abriram caminho para uma tomada de consciência, por parte da futura docente, das evidências que motivaram o esboço de determinada atividade e para uma antecipação das dificuldades que a sua implementação poderia suscitar. Em suma, a elaboração prévia destes documentos em relação à ação permitia uma reflexão sobre a adequação das

práticas propostas, para além de contribuir para uma ação pormenorizadamente pensada.

Ao levar a cabo as estratégias pedagógicas planificadas, a futura docente procurou adotar uma atitude observadora e avaliativa sobre a ação que desenvolveu e que foi desenvolvida, num processo de questionamento sistemático que motivou diversos momentos de reflexão. Este esforço é patente nas grelhas de observação e de avaliação construídas [Cf. Anexo A1.7]; [Cf. Anexo A1.8]; [Cf. Anexos A1.9, A1.9.1; A1.9.2].

A construção das grelhas de avaliação após determinadas atividades, selecionadas pela sua importância, novidade ou dificuldade, constituíram uma situação privilegiada de reflexão sobre a ação (Schön, s.a. citado por Alarcão, 1996) já que possibilitaram um distanciamento relativamente à ação que, por sua vez, conduziu a um momento de reflexão mais objetivo e racionalista, materializado nos portfólios de formação elaborados em ambos os contextos de intervenção [Cf. Anexo B3.1]; [Cf. Anexo B3.2].

Com efeito, as avaliações realizadas não tinham como principal intuito a avaliação do desenvolvimento das competências e capacidades das crianças/dos alunos, apesar da sua importância nas modalidades avaliativas adotadas. O foco centrou-se antes na autoavaliação da prática pedagógica levada a cabo pela futura docente: na adequação de estratégias, objetivos, recursos e materiais aos interesses e necessidades das crianças/dos alunos. Nesta linha de pensamento, foram até elaboradas grelhas de autoavaliação [Cf. Anexo A1.10]; [Cf. Anexos A1.11] no sentido, consciente e sistemático, de autoquestionamento, visto a necessidade de “analisar retrospectivamente as práticas e de avaliá-las nos seus contextos” (Amaral, 2011, p.380).

A reflexão, sustentada numa atitude indagatória (Stenhouse, 1998) e na investigação teórica e prática, possibilitou à futura docente a reestruturação das suas conceções de educação, de ensino e de aprendizagem, cujas influências de fizeram sentir nas práticas educativas planificadas e concretizadas, mas também fomentam um melhor entendimento e compreensão da realidade educativa (Moreira, 2001). Assim, a futura docente desenvolveu “uma forma de pensar

que orienta a acção e lhe atribui sentido, uma capacidade de actuação flexível, contextualizada, (...) fruto de um saber que não é apenas teórico mas assimila uma dimensão de uso” (Alarcão, 1993 citado por Moreira, 2001, p.19). Desta forma, não só foi potenciado o seu desenvolvimento de competências inerentes à docência, quanto foi promovido o confronto e a aproximação entre teoria e prática, aliando “teorias perfilhadas” a “teorias-em-uso” (Vieira, 2005). Para além dos portfólios de formação elaborados, estas reflexões também constaram nas narrativas individuais [Cf. Anexo A1.12] e nas narrativas colaborativas [Cf. Anexo A1.13]; [Cf. Anexos A1.14]. Estes documentos motivaram a pesquisa e estudo de referências teóricas e legais variadas, aspeto que concretizou, em primeiro, a justificação e fundamentação de opções pedagógicas tomadas e, em segundo, o alargamento dos conhecimentos relativos à docência cuja pertinência se fez incidir na reestruturação das práticas posteriores. É pois claro o investimento por parte da futura docente numa prática crítica e reflexiva (Stenhouse, 1998), rumo à reorganização da sua ação com vista à melhoria das suas práticas, à transformação e inovação da realidade (Moreira, 2001).

Com efeito, o percurso de formação inicial, enformado tanto nesta metodologia de investigação, quanto no paradigma socio construtivista, proporcionou um conjunto alargado de oportunidades que contribuíram para a realização e evolução da futura docente (Day, 2001), como se revelaram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com qualidade e relevância.

Enquanto pilares deste segundo ciclo de formação, facto corroborado já no próximo capítulo, estes constituíram, sem dúvida, as pedras angulares do desenvolvimento profissional da futura docente.



## **CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES**

### **Introdução**

O terceiro capítulo deste relatório de estágio, respeitante à descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida nos contextos de intervenção – EPE e 1.º CEB – surge como indispensável para o acesso e compreensão das experiências vividas na realidade educativa. A prática pedagógica supervisionada, assume-se pois como um "momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes" (DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007) próprias para o domínio da habilitação para a docência.

Por isto mesmo, este capítulo será composto por três subcapítulos: contextualização teórico-prática da ação educativa, no qual é concretizada uma breve ponte teórica que possibilita não só uma ligação com os capítulos anteriores, como uma passagem progressiva entre capítulos marcadamente teórico-legais para um capítulo predominantemente descritivo, analítico e reflexivo da prática; EPE; 1.º CEB: pontos cujo foco da atenção estará direcionado para a prática desenvolvida, tendo em conta as atividades realizadas, os seus pontos de origem e os seus pontos de chegada, num sentido de realçar os seus efeitos junto de todos os intervenientes.

### **3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DAS AÇÕES EDUCATIVAS**

Para se aceder à total compreensão relativamente à ação educativa torna-se imperativo recorrer à literatura existente acerca do campo científico ocupado

pela pedagogia. Esta, enquanto triangulação interativa e constantemente renovada que se realiza entre ações-teorias-crenças (Oliveira-Formosinho, 2007), está intimamente relacionada com as metodologias de ensino e de aprendizagem adotadas por cada profissional da educação, refletindo a sua forma de ser e de estar em educação, bem como as suas perspectivas da criança/do aluno e do seu papel no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Reflexo do exposto no capítulo referente à fundamentação teórico-legal, a prática pedagógica vivenciada pela futura docente representou as teorias e crenças por esta defendidas enquanto futura profissional da educação. Tendo sempre em linha de conta o paradigma socio construtivista, o desenvolvimento de competências ligadas à docência com o foco na criança ou no aluno foram inevitáveis, constituindo um dos vetores chave para o crescimento da futura docente. Baseada neste princípio, a prática educativa gravitou em torno da diferenciação pedagógica enquanto estrutura central de um ambiente educativo caracterizado pela promoção de aprendizagens significativas, num contexto de articulação curricular. Esta foi, sem dúvida, a via principal para o desenvolvimento integral de cada criança e peça-chave no desenvolvimento da futura docente.

No entanto, nem só de teorias ou crenças se reduz a ação educativa pois, tal como referido no capítulo anterior, é essencial uma metodologia de investigação-ação de maneira a que, contextualizada, crítica e reflexivamente, se desenvolva o processo de ensino e de aprendizagem.

O conceito relativo a *necessidade*, várias vezes mobilizado ao longo deste relatório, nomeadamente nos pontos 2.2. e 2.3., revela-se essencial analisar devido à importância que assume na estruturação das práticas supervisionadas. Deste modo, segundo Zabalza (2000, p.62), uma necessidade é constituída pela diferença entre a forma como as coisas *deveriam ser, poderiam ser* ou *gostaríamos que fossem* e a forma como essas coisas *são de facto*, correspondem, por outras palavras a discrepâncias entre a realidade e um ideal (Rodrigues, 1999).

Porém, torna-se crucial ter em linha de conta que não só as necessidades devem ser respondidas, como também os interesses têm um papel importante na ação educativa uma vez que capacita o educador/professor a planear atividades diversas e diversificadas, indo portanto ao encontro da diferenciação pedagógica, num sentido de promoção de aprendizagens contextualizadas, com sentido e significado (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003). Acentua-se, portanto, o papel de gestor do currículo do educador/professor na medida em que há uma adaptação efetiva entre as orientações curriculares/o currículo previsto e a diversidade de atividades e trajetos pedagógicos levados a cabo (Roldão, 1999). Nos pontos 3.2. e 3.3. a gestão e articulação curricular bem como uma prática diversificada e diferenciada estará patente ao longo do discurso relativo à prática em cada contexto.

As observações e reflexões realizadas durante os períodos iniciais da prática pedagógica nos contextos EPE e 1.º CEB evidenciam-se, conseqüentemente, basilares pois para além de contribuírem para o desenvolvimento de competências ligadas à docência, concorreram também para o planeamento das diversas atividades propostas. Mas a docência não se restringe ao “saber *observar e problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p.26), pois segundo o mesmo autor, para que a intervenção educativa se concretize, revela-se necessário *intervir e avaliar*” (Ibidem). Estas fases estarão, pois, demarcadas ao longo dos pontos seguintes.

Note-se que este período de formação inicial foi vivido em tríade de formação profissional (Ribeiro, 2011), um grupo de atores de formação que foi auxiliando o processo de desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional da futura docente. Com efeito, o par pedagógico e os restantes profissionais que cruzaram o seu percurso formativo provocaram *efeitos de dissonância cognitiva* (Moreira, Durães & Silva, 2010), favorecendo o aprimorar do sentido crítico, reflexivo e auto e hétero avaliativo da futura docente.

Tendo em conta tudo o que já foi referido acerca da prática pedagógica, torna-se ainda indispensável apontar os pilares que sustentaram as opções pedagógicas em ambos os contextos: a articulação curricular e a formação

pessoal e social. A importância destes dois aspetos, já explorada no capítulo I deste relatório, assumiu-se crucial no percurso de formação da futura docente dado que o favorecimento do processo de aprendizagem através de estratégias articuladas que partem daquilo que a criança/o aluno já sabe, rumo aquilo que ainda desconhece, num sentido conetivista em que todos os saberes se relacionam e interagem (Siemens, 2004). Potencia-se, assim, a construção de um conhecimento global e de uma visão holística do mundo. Por seu turno, o investimento da área de formação pessoal e social foi bastante premente nas práticas educativas devido à sua centralidade na formação de cidadãos ativos, críticos, responsáveis, reflexivos, cujos valores democratas e cívicos norteiam a sua vida (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986). Para isto, concorreram diferentes atividades e estratégias pedagógicas que, na perspetiva da futura docente, possibilitaram um desenvolvimento efetivo das crianças e dos alunos que interagiram com a primeira.

### 3.2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática pedagógica levada a cabo na EPE pautou-se por aprendizagens diversas resultantes das experiências vividas, das reflexões que exigiam, da parte da futura docente, um esforço de pesquisa no sentido de aprofundar os seus conhecimentos teóricos e legais acerca desta etapa educativa e, ainda, das observações que foi realizando tanto do contexto em que esteve inserida, como dos intervenientes com quem partilhava a sala de atividades, sejam as crianças, o par pedagógico e a equipa educativa daquela sala de atividades composta pela senhora assistente da ação educativa e pela senhora educadora de infância cooperante. Esta última, a futura docente e o seu par pedagógico formavam a tríade de formação (Ribeiro, 2011) em EPE.

A principal intenção educativa que caracterizou a prática pedagógica vivenciada passou pela promoção e ampliação dos saberes da criança, através de

um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e da articulação das diferentes áreas de conteúdo (ME/D.E.B, 1997, ME/D.E.B, 1998). Para isto, concorreu o levantamento inicial dos conhecimentos prévios das crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), enquanto ponto de partida para o conhecimento novo e desconhecido (Antunes, 2001), mas também a estruturação de atividades diversificadas, como atividades individuais, em pequeno grupo e em grande grupo, tentando ir ao encontro dos interesses e dos estilos de aprendizagem de cada criança, promovendo uma pedagogia diferenciada cujo objetivo máximo associou-se ao estímulo da motivação, da curiosidade e da vontade de aprender (ME/D.E.B, 1997, Martins *et.al*, 2009).

Sabendo que o princípio máximo da EPE é o desenvolvimento integral da criança (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), então é natural que sejam desenvolvidas atividades que impliquem a estimulação do desenvolvimento cognitivo, físico-motor, como também afetivo, pessoal e social, numa lógica de favorecimento holístico da criança (Guimarães & Costa, 1986). Na perspetiva da futura docente, o esboço que a seguir é apresentado relativo à prática em EPE reflete, sem dúvida, a perseguição do desenvolvimento holístico da criança, respondendo sempre à individualidade e globalidade do grupo (DL n.º 46/86, de 14 de agosto de 1986), mas também às diferentes dimensões que fazem parte do seu humano.

De acordo com o exposto no ponto 2.2. relativo à caracterização do ambiente educativo e tendo em conta os interesses e necessidades do grupo aí referidos, salienta-se a urgência do desenvolvimento da área de formação pessoal e social porque, devido ao seu cariz transversal (ME/D.E.B, 1997), influencia o desenvolvimento de todas as outras áreas. O foco nesta área, para além de ser a necessidade que mais se destacou neste grupo, vai ainda ao encontro da missão e dos objetivos expostos no projeto educativo da instituição.

No âmbito da promoção do desenvolvimento da área de formação pessoal e social, uma das dificuldades e necessidades mais prementes deste grupo, a futura docente e o seu par pedagógico levaram a cabo um conjunto de atividades que, direta e indiretamente, contribuíram para a sua superação. A

título de exemplo salientam-se as atividades cuja estratégia principal assentou nos jogos dramáticos – mímica e o *pictionary* [Cf. Anexo B4.1]; [Cf. Anexo B4.2]. Esta estratégia, para além de ir ao encontro de um dos interesses deste grupo que eram os jogos, favoreciam o desenvolvimento de competências e atitudes como o respeito pela vez do outro, respeito e aceitação de pontos de vista distintos ou trabalho colaborativo ao nível da dimensão pessoal e social (Guimarães & Costa, 1986), bem como o desenvolvimento de competências ao nível da expressão dramática, sejam, comunicação e expressão através do movimento corporal, a orientação no espaço, a estimulação da imaginação (Reis, 2005), ou até mesmo a imitação do real (Piaget, 1978 citado por Guimarães & Costa, 1986).

A realização de jogos dramáticos foi essencial para o à-vontade em grande grupo e para a promoção da integração de todos no grupo, tendo sido notório em crianças específicas uma evolução positiva no que diz respeito à sua forma de ser e de estar na sala de atividades [Cf. Anexo A2.1]; [Cf. Anexo A2.2]. Estas evidências emergentes no processo de observação no grupo vão ao encontro do expresso por Sousa (2003, p.32) quando define expressão dramática enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar de cariz lúdico que “ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança”.

Para promover desenvolvimento na área de formação pessoal e social também se recorreu a jogos de expressão físico-motora devido, essencialmente, ao respeito pelas regras do jogo, pelo espaço, pelos materiais e pelos colegas. A expressão físico-motora, sendo um dos interesses deste grupo de crianças possibilitou, ao longo das semanas de prática pedagógica, a proposta de atividades diversificadas que não apenas os jogos coletivos, como o jogo da estátua ou as modalidades desportivas, como o andebol [Cf. Anexo B4.3]; [Cf. Anexo B4.4]. De facto, uma modalidade desportiva experienciada pelas crianças que se revelou bastante motivadora e significativa foi o *yoga* [Cf. Anexo A2.3], uma experiência que se multiplicou por 4 sessões e que surgiu de uma reflexão, por parte da futura docente, sobre estratégias que pudessem ter

sucesso junto do grupo e que pudessem contribuir não só para o desenvolvimento físico-motor, como também para relaxar as crianças no final da semana (note-se que as sessões de expressão físico-motora eram à sexta-feira). Esta modalidade, cujos benefícios se centraram ao nível da promoção da coordenação físico-motora, do relaxamento, da concentração e da postura correta, permitindo ainda corrigir padrões anómalos de respiração (Federação Portuguesa de Yoga, 2000), teve influências significativas no grupo. Na generalidade, as crianças revelaram uma melhoria no comportamento nas horas que sucediam à sessão de *yoga*, sendo que foram demonstrando uma evolução bastante significativa ao nível das competências físico-motoras como o equilíbrio e força decorrentes do fortalecimento muscular propiciado pelos exercícios próprios de *yoga* [Cf. Anexo B4.5]; [Cf. Anexo A2.4].

Ainda com a intencionalidade de promoção do desenvolvimento na área de formação pessoal e social, pode-se apontar as atividades de literatura infanto-juvenil que foram desenvolvidas. De acordo com a literatura da especialidade, a importância da leitura e da literatura infantil, em particular, está associada, por um lado, a momentos de ligação afetiva entre leitor e recetor na medida em que promove ambientes íntimos, próximos e fantásticos que, para além de prazerosos, constituem momentos de aprendizagem linguística, comunicativa e expressiva. Por outro lado, o contacto com a literatura infantil, desperta na criança a motivação para a aprendizagem do código escrito, estimula a imaginação e a estruturação do pensamento ao nível, por exemplo, das sequências temporais, das estruturas frásicas da língua, dos atos ilocutórios e até dos fenómenos causa-efeito, promove a formação intelectual, moral, afetiva, emocional e estética da criança, ou seja, é um instrumento que possibilita um constante enriquecimento pessoal, que liberta, forma e educa crianças mais cultos, criativos, solidários, reflexivos e críticos (Gomes, 2007).

Ao nível prático, a promoção de atividades no ambiente da literatura revelou-se plural nas competências e capacidades desenvolvidas pois para além de concretizar os benefícios enunciados por Gomes (2007), dos quais se salienta como mais preeminentes o estímulo da imaginação, o desenvolvimento

linguístico e a construção de ambientes prazerosos e íntimos de aprendizagem, possibilitou a realização de atividades no âmbito de outras áreas, como a expressão plástica. A leitura das obras de Sophia de Mello Breyner Andersen, designadamente “A menina do mar” e “A Floresta” constituíram momentos inigualáveis de aproximação ao grupo [Cf. Anexo B4.6]. A sua abordagem abriu caminho para a análise e reflexão sobre a realidade, sobre a cultura, sobre sentimentos e valores, sempre enquadrados num ambiente democrático em que todas as crianças eram convidadas a participar mas também a ouvir. Porque todas as opiniões e perspetivas são importantes e válidas, o contributo de todos era estimulado, num contexto literário de valor e qualidade.

A imaginação das crianças materializava-se não só nas produções artísticas que compunham, em expressão plástica, mas também nos diálogos que estabeleciam umas com as outras e entre elas e a futura docente, nas brincadeiras levadas a cabo nas diferentes áreas da sala de atividades, nos relatos e/ou histórias que partilhavam em grande grupo [Cf. Anexo A2.5].

Um dos interesses observados neste grupo de crianças com 5 anos de idade prendeu-se com atividades que implicavam o raciocínio lógico-matemático. Este foi um interesse que foi só possível aceder devido aos momentos de interação direta com as crianças durante os momentos de brincadeiras espontâneas. Uma vez mais se realça a presença dos jogos nas dinâmicas deste grupo, mais concretamente os jogos de tabuleiro, como o jogo do dominó ou os blocos lógicos, como um importante instrumento de desenvolvimento cognitivo, principalmente ao nível do pensamento matemático, tal como a promoção do *subtzing*, da permanência da quantidade, da seriação e da ordenação de conjuntos ou a comparação e nomeação de tamanhos e formas (ME/D.E.B, 1997), mas também pessoal e social devido às regras que caracterizam qualquer jogo e à organização que exige ao grupo de jogadores.

Pese embora a natureza distinta entre jogos de tabuleiro ou os jogos da expressão físico-motora, há princípios que os regem e que se comuns, especificamente esperar pela vez, respeitar a vez e o espaço do outro, respeitar a ordem de jogadas, saber lidar com a derrota e com a vitória. A tomada de



consciência da necessidade destas regras para a realização do jogo e o respeito pelas mesmas constituíram uma necessidade que urgia ultrapassar mas que, progressivamente foram sendo colmatadas. Para isto concorreu a partilha do jogo com a criança nos vários momentos de brincadeiras espontâneas. Estes momentos de interação, mais do que favorecer a aproximação com o grupo, facilitavam momentos privilegiados de observação e de reflexão quanto às características do grupo e ao processo de aprendizagem encetado pelas crianças (Serrão & Carvalho, 2011). Para além disto, a partilha do jogo aumentava consideravelmente a motivação e o empenhamento das crianças já que estas se sentiam desafiadas a concluir com sucesso o jogo. Estes momentos eram, efetivamente, representativos de uma pedagogia assente na ZDP dado que as crianças eram estimuladas a superar as suas dificuldades apoiadas no apoio e *feedback* positivo (Strandberg, 2009) fornecido pela futura docente.

Ainda no sentido da promoção do raciocínio lógico-matemático se pode apresentar uma iniciativa que, segundo o ponto de vista da futura docente, se mostrou propícia a ambientes de aprendizagens significativas – os ateliês de matemática. Nestes ateliês foram mobilizados materiais e recursos concretos, adaptados não só à faixa etária e, conseqüentemente, à sua forma de perspetivar o mundo, como ainda aos conteúdos e/ou conceitos matemáticos estipulados como objetivos a atingir. De facto, a mobilização do jogo e de objetos concretos para a aprendizagem da matemática revelou-se essencial já que, como afirmado nas OCEPE, é a partir das vivências do dia-a-dia que a criança vai construindo noções matemáticas para além de possibilitar a estruturação do seu pensamento, aspetos fundamentais para o estabelecimento de aprendizagens futuras (ME/D.E.B, 1997).

Apesar da concretização efetiva desta iniciativa, sublinha-se a sua curta duração [Cf. Anexo B4.7]; [Cf. Anexo B4.8], apenas duas sessões devido à falta de contributo para o processo de desenvolvimento cognitivo matemática das crianças que esta estava a apresentar. Segundo as observações realizadas durante os ateliês de matemática [Cf. Anexo A2.6], era notória a diminuição da motivação para a realização das atividades propostas quando comparada com a

motivação evidenciada nas atividades de jogo ou nas brincadeiras espontâneas ligadas ao conhecimento matemático, era evidente, aliás, a falta de influência no processo de aprendizagem das crianças [Cf. Anexo B4.9]; [Cf. Anexo A2.7].

A estruturação de rotinas, ambientes e de recursos próprios para a concretização dos ateliês colidia diretamente com o objetivo principal dos mesmos: promoção do desenvolvimento do pensamento matemático. Por isto mesmo, esta foi uma iniciativa rapidamente afastada das rotinas semanais pela sua falta de contributo para o processo de ensino e de aprendizagem. Esta foi, com efeito, uma das aprendizagens que a futura docente realça como mais significativa para si porque, através das reflexões em tríade de formação (Ribeiro, 2011) e da investigação para as reflexões individuais no portfólio de formação, a futura docente tomou consciência da necessidade de uma planificação sensível à análise do processo de avaliação formativa e dos resultados de planificações anteriores e ainda foi alertada para a possibilidade de insucesso na prática de um projeto com promessas de sucesso na teoria.

Assim, se conclui que a área de formação pessoal e social, por ser transversal, se apresenta um espaço facilitador da articulação curricular uma vez que, tal como nos exemplos apresentados, as atividades que favorecem o desenvolvimento pessoal e social, não se restringem apenas a esta área. Aliás a ilação que a futura docente retira da sua experiência em EPE é a que são as atividades promovidas no âmbito das variadas áreas que compõem a EPE que conduzem ao desenvolvimento pessoal e social e não o contrário, daí o seu caráter transversal.

Sublinha-se igualmente que a prática pedagógica levada a cabo teve como foco a aliança, sempre que possível, entre interesses e necessidades, com vista à motivação para o processo de aprendizagem e para a superação de dificuldades (Arends, 1995). Com efeito, e de acordo com o mencionado no capítulo II, o momento da planificação teve sempre como referência o binómio interesses-necessidades devido à sua relevância para uma pedagogia diferenciada, pilar fundamental para a promoção de aprendizagens e, em última instância, do desenvolvimento da criança. A atenção neste binómio possibilitou,

paralelamente, uma prática diversificada porque diferentes crianças apresentavam interesses vários e necessidades singulares o que, conseqüentemente, orienta para uma atuação plural que valoriza a diferença como fator de progresso e de sucesso. Segundo o ponto de vista da futura docente, as atividades que a seguir se enunciam são reflexos do afirmado nestes dois parágrafos últimos parágrafos.

A área de expressão plástica era, simultaneamente, um interesse e uma necessidade visto serem evidentes lacunas ao nível da capacidade criativa e da perícia fina nas atividades de criação plástica. Deste modo, e aliando ao facto de que a competência da compreensão oral requeria, conjuntamente, algum investimento e desenvolvimento por parte da tríade de formação, foi proposta uma atividade de expressão plástica que aliava o conhecimento do mundo (um dos grandes interesses do grupo), e a área de expressão e comunicação, uma necessidade [Cf. Anexo B4.10].

Esta ação pedagógica vinha no seguimento do interesse e motivação das crianças em atividades relacionadas com a literatura, com a leitura e com diferentes formas de expressão comunicativa [Cf. Anexo B4.11]. *Uma história através de um quadro* é então uma proposta criativa que tem por base a apresentação de uma peça de pintura da coleção artística do pintor Leonid Afremov. Devido ao seu estilo abstrato e à sua técnica artística, esta é uma obra que permitiu uma abordagem pedagógica estimulante, criativa, significativa e diferenciadora, que implica a criança ativamente e que potencia as suas formas de expressão, comunicação e criação artística [Cf. Anexo B4.12]. Com efeito, “os contactos com a pintura (...) constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (ME/D.E.B, 1997, p.53).

A apresentação desta pintura foi acompanhada pela leitura de uma história, cujo propósito era o de aproximar a pintura e a criança por meio de umas das leituras possíveis do quadro. Com efeito, a narrativa auxiliou as crianças na

análise e interpretação da obra, facto evidente na participação do grupo durante o momento de leitura e de pós-leitura.

Neste contexto, seguiu-se uma breve contextualização biográfica do pintor por meio de um retrato do mesmo e de um globo de modo a poder assinalar o país natal do artista plástico, associando-se, assim, a conteúdos da área do conhecimento do mundo. A contextualização biográfica do pintor aparece também associada a uma iniciativa paralela que decorria nesta sala de atividades – o *mural das personalidades* – que dizia respeito ao estudo de personalidades de variadas áreas do saber, como, por exemplo Issac Newton, abordadas em atividades dinamizadas pela díade de formação, com intencionalidade de proporcionar a construção articulada do saber (ME/D.E.B., 1997).

A este momento sucedeu a apresentação de alguns instrumentos próprios de pintura, como uma paleta, um conjunto de tinta a óleo, pinceis de variados tamanhos e formatos, espátulas e trinchas, acessórios usados para a pintura do quadro requisitado. Este foi um momento crucial na atividade porque as crianças foram convidadas a mobilizar o conhecimento prévio que detinham relativamente à pintura (ME/D.E.B, 1997), com a vantagem da aprendizagem de novas palavras e, conseqüentemente, de alargamento do vocabulário (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), como também de conhecerem novas técnicas de pintura (Godinho & Brito, 2010).

A atividade que se lhe seguiu também requeria envolvimento e participação ativa por parte das crianças: a criação de uma história através da pintura de um quadro, não fosse a expressão “também uma atitude de comunicação” (Reis, 2005, p.7) [Cf. Anexo B4.13]. A proposta de criação de algo novo partindo de sentimentos, experiências, conhecimentos e memórias prévias mas também da capacidade de recombinação de todos este elementos, ou seja, a estimulação da *imaginação* (Vygotsky, 2009), constituiu, sem dúvida, um dos elementos centrais desta atividade, na medida em que teve como propósito, potenciar uma exposição, à comunidade escolar, dos quadros produzidos pelas crianças. Neste contexto, para além de se valorizar as criações das crianças (Godinho & Brito, 2010, Vasconcelos, 2011), promoveu-se a aproximação com o contexto familiar

deste grupo, como o referido no decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001 [Cf. Anexo B4.14].

Considerando a natureza das diferentes atividades levadas a cabo é expectável que o grupo estivesse organizado de diferentes formas, adequadas aos objetivos, às características das tarefas e da sala de atividades. Apesar de esta atividade ter sido em grande grupo, a verdade é que as crianças foram, aquando da altura de criação plástica, organizadas em grupos de oito elementos, num sentido de acompanhamento mais individual e personalizado a cada criança (ME/D.E.B., 1997), facilitando a manutenção de um ambiente tranquilo, essencial para uma atividade desta natureza. A música de fundo representou também um outro elemento tranquilizador mas, ao mesmo tempo, potenciador da criatividade e imaginação, fundamentais para o desenvolvimento e maturação cerebral das crianças (Vygotsky, 2009). Com efeito, para que a sua liberdade de expressão e de criação não estivesse comprometida, a futura docente procurou não proferir comentários que influenciassem a criança a fazer um certo tipo de pintura, tendo até, intencionalmente, tentado que escolhessem a posição da folha para pintar, as cores usadas ou as técnicas utilizadas (Godinho & Brito, 2010).

Partindo da literatura atual, e segundo o Godinho e Brito (2010), a experiência artística pode ser vivenciada triplamente, através da execução, da criação e da apreciação. Por este motivo, é tão importante que as crianças tenham oportunidades diversas de experimentar cada um destes papéis (ME/D.E.B., 1997), tendo sido, este aspeto da ação, uma das preocupações da futura docente. Neste contexto, pela forma como foi planificada e estruturada a atividade, permitiu ao grupo experimentar todas aquelas experiências artísticas, primeiro enquanto apreciadores, depois enquanto criadores para, finalmente, serem executadores das suas próprias ideias.

Esta atividade surtiu efeitos variados no grupo já que enquanto algumas crianças demonstraram interesse e motivação pelas diferentes tarefas que foram propostas, outras transpareciam um menor grau de envolvimento e de participação. A última parte da atividade – a criação artística – foi uma altura

em que a globalidade das crianças evidenciou interesse. No entanto, foi também nesta altura possível verificar as lacunas no seu desenvolvimento ao nível da motricidade fina, da orientação no espaço da folha, da identificação das cores ou da criatividade plástica. A partir dos quadros criados pelo grupo a futura docente constatou a necessidade de se desenvolverem outras atividades de expressão plástica no sentido de promover e desenvolver as competências e capacidades relacionadas com a expressão plástica. Observou-se a importância dos produtos finais não só no processo de reflexão e planificação como também como estratégia de avaliação formativa [Cf. Anexo A2.8].

Depois desta abordagem relativa à atividade realizada, parece tornar-se claro que a futura docente perspetiva o educador enquanto promotor da aproximação à leitura e literatura, da diversificação de atividades de expressão e comunicação, e do desenvolvimento da capacidade de imaginação e fruição literária e estética (ME/D.E.B., 1997). É também neste sentido que no caso específico da EPE, o educador deve “promover, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas, e utilizar estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, anexo II, capítulo III, alínea a). Assim, a futura docente procurou ir ao encontro destas características, daí que tenha selecionado este tipo de atividade, pois se em primeira instância considera que é através de práticas criativas, diversificadas e significativas que o educador fomenta o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, em última instância, move-a o interesse das crianças e o desenvolvimento holístico destas (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986) [Cf. Anexo A2.9].

Tal como referido no subcapítulo 2.2., bem como ao longo destes últimos parágrafos, um dos interesses mais salientes deste grupo estava associado à área do conhecimento do mundo, no que concerne à área do saber das experiências científicas, mais especificamente, na realização de atividades experimentais [Cf. Anexo A2.10]. Além disto, estas crianças apresentavam bastante interesse pelas TIC, mas também pelo conhecimento da natureza e do mundo natural próximo

que as rodeia. Recorde-se que a instituição se situava muito próximo quer do Parque de Serralves, quer do Parque da Pasteleira daí a curiosidade relativamente à fauna e flora com os quais as crianças contactavam diariamente.

Também a parceria com o Gabinete do Ambiente (iniciativa da Câmara Municipal do Porto) se revelou essencial, uma vez que era um contexto não formal de aprendizagem que estimulava o desenvolvimento do conhecimento científico da natureza das crianças, através da exploração de atividades experimentais. De facto, uma dessas atividades havia sido o estudo do sobreiro e da cortiça, tendo sido esta a origem e inspiração para o tema da atividade experimental proposta.

O desejo de saber mais e a curiosidade moviam este grupo de crianças, daí que, apoiada neste interesse e nas aprendizagens já realizadas, foi planificada uma atividade experimental, cujo objetivo central era conhecer a constituição da cortiça com o auxílio de um material laboratorial - a microcâmara. Este material surge pelas possibilidades que oferecia quanto à qualidade de observação, permitindo aceder aos pormenores, da cortiça, pela sua facilidade de manipulação e exploração e, ainda, pela novidade que constituía para o grupo. Assim se contribuiu não só para o conhecimento relativamente a um material com o qual as crianças contactavam, como também se promoveu o alargamento científico na medida em que apresentei um instrumento novo que implicava novas aprendizagens no que diz respeito ao seu nome, à sua manipulação e às suas funcionalidades (Martins et. al., 2009), o que proporcionou experiências de aproximação aos conteúdos das ciências da natureza (ME/D.E.B., 1997).

A estrutura desta atividade experimental não era muito complexa, indo ao encontro do expresso por Martins, et. al. (2009), nomeadamente, fase inicial marcada pelo diálogo com vista ao levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relativamente à cortiça e ao sobreiro, dado que já haviam abordado estes temas no Gabinete do Ambiente; colocação de hipóteses em relação à experiência; observação da cortiça através da microcâmara; registo das observações e conclusões [Cf. Anexo B4.4]. O registo da atividade foi, com efeito, um dos focos desta situação pedagógica dado que esta era uma

dificuldade do grupo, independentemente da natureza das atividades. Por isto mesmo, foram concebidas folhas de registo simples e diretas [Cf. Anexo A2.11] que permitiram à criança, paulatinamente, compreender a razão subjacente ao registo e a sua importância, bem como, estruturar logicamente e temporalmente o seu pensamento, contribuindo, diretamente, para o desenvolvimento da sua capacidade de atenção, concentração e memorização [Cf. Anexo B4.15]. Esta não era, no entanto, a primeira atividade com a qual as crianças experimentavam com as folhas de registo, pelo que foi visível uma evolução positiva quando comparado com o registo da primeira atividade experimental [Cf. Anexo A2.12]; [Cf. Anexo A2.13]. Este registo caracterizou-se pelo cuidado, pelo detalhe, pela atenção, tendo, portanto, sido transparente a compreensão da atividade levada a cabo.

Assim, foi visível que o nível de predisposição das crianças nesta atividade foi elevado, o que se traduziu na atenção, motivação e participação ao longo dos vários momentos que compuseram esta situação pedagógica. Tudo isto foi ao encontro do previsto por Almeida (1998) quando afirma que, uma das vantagens das atividades experimentais corresponde à promoção da motivação e a geração de interesse espontâneo [Cf. Anexo A2.14].

A valorização da ciência foi, então, um dos aspetos que pautou a prática da futura docente, pelo conhecimento da importância destes conteúdos de aprendizagem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de participarem ativamente, de forma crítica e reflexiva, no debate e tomada de decisões, numa sociedade cuja exigência de saberes, de natureza científica, é cada vez mais elevada (Martins, 2003). Aliás, o conhecimento científico, enquanto elemento cultural e social, deverá fazer parte do conjunto de aprendizagens e experiências logo dos primeiros anos de vida, porque, por um lado, permite a compreensão do mundo que nos rodeia (Martins, et. al., 2009) e, estimula a curiosidade natural das crianças (ME/D.E.B., 1997) e, por outro lado, poderá contribuir para o desenvolvimento da própria ciência, na medida em que se alargam os interesses das crianças e se poderão, a médio prazo, promover a expansão a carreiras e estudos ligados à área da ciência (Martins, 2003).



A atividade exposta fazia parte de um projeto sobre a cortiça através do qual foram planificadas diferentes atividades relacionadas com as ciências experimentais. Para além da cortiça, foram implementadas diferentes atividades relacionadas, por exemplo, com a eletricidade ou com o ciclo da água. Aliada ao trabalho desenvolvido pelo par pedagógico da futura docente, a sua prática foi acompanhando os progressos que a prática do seu par pedagógico ia conquistando, numa lógica de práticas complementares fundamentadas na continuidade curricular.

Neste contexto, a *atividade experimental sobre o ciclo da água* assume-se relevante analisar pois traduz o afirmado em cima: enquanto o par pedagógico da futura docente levou a cabo uma atividade em que era iniciada a abordagem ao tema do ciclo da água [Cf. Anexo B4.16], a futura docente realizou uma atividade experimental que mobilizou os conhecimentos adquiridos nessa mesma atividade e os colocou em prática [Cf. Anexo B4.17]. Assim, mais do que sistematizar conhecimentos, foram fomentados momentos de aprendizagens significativas que, partindo de estratégias diversificadas, concorreram para o processo de desenvolvimento das crianças do grupo [Cf. Anexo A2.15]; [Cf. Anexo A2.16].

A avaliação, tal como explanado no capítulo I e no ponto 2.4., revela-se uma dimensão fundamental a ter em conta no ato educativo. De facto, a futura docente assume que ficou patente a essencialidade da avaliação diagnóstica para o sucesso da prática pedagógica no contexto EPE. Mas esta não foi, efetivamente, a única modalidade avaliativa adotada, pois para além de um período inicial de observação das crianças e do contexto, é essencial concretizar-se momentos sistemáticos de observação e de avaliação (Abrantes et. al., 2002), que tornem possível a tomada de consciência das repercussões do ato educativo e das mudanças operadas no grupo e no contexto. Esta é, pois, a base para uma pedagogia centrada na criança e no processo de aprendizagem, para uma prática contextualizada, consciente e refletida, assente nos pilares socio construtivistas.

Esta modalidade avaliativa formativa materializou-se em diversas estratégias num esforço por, partindo de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino e de aprendizagem, aceder à complexidade que caracteriza o ato educativo (Oliveira & Moreira, 2014). As estratégias usadas prenderam-se, sobretudo, com grelhas de observação, grelhas de avaliação e auto-avaliação, o *feedback* positivo, com a análise dos produtos das atividades desenvolvidas, a partir de reflexões fundamentadas, com a superação do erro, com as interações informais com as crianças e com os momentos de participação das mesmas nas diferentes atividades. Estas abriram caminho para momentos de reflexão não só sobre as práticas, mas também sobre a postura da futura docente nas práticas enquanto futura educadora de infância.

### 3.3 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica realizada no 1.º CEB caracterizou-se por ser um momento crucial de aprendizagens resultantes das situações e experiências vividas durante as semanas de estágio. Assim, e na perspectiva da futura docente, a prática pedagógica constituiu, por si só, um projeto teórico-prático, que implicou o desenvolvimento de capacidades e competências várias, nomeadamente no que diz respeito ao saber em uso (Alarcão, 1996) e à articulação entre os referenciais teóricos e legais e as experiências no contexto (Vieira, 2005).

Tal como no ponto 2.4., sublinha-se a relevância da metodologia de investigação-ação enquanto estrutura que suporta e fundamenta a ação pedagógica. O ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011) foi, sem dúvida, o grande orientador da prática educativa, tendo sido através deste possível desenvolver uma ação consciente, refletida, diversificada, congruente com os normativos legais, com os referenciais teóricos, com as características dos alunos e do contexto e com os

documentos reguladores e orientadores da prática. Neste sentido se realça a importância da articulação dialética entre teoria e prática, aspeto base de um profissional que reflete e investiga sobre as suas práticas, num sentido de auto-avaliação (Vieira, 2005).

O objetivo que norteou toda a ação educativa no 1.º CEB diz respeito ao “desenvolvimento dos interesses e aptidões, da capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, Capítulo II, Secção II, Artigo 7º, Alínea A). Neste contexto, e num horizonte socio construtivista, a futura docente planificou e implementou um conjunto de atividades assentes em metodologias, estratégias e objetivos pedagógico-didáticos distintos, cuja grande finalidade era o desenvolvimento holístico do aluno (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986).

Uma pedagogia diferenciada surge, então, como a resposta mais adequada quanto à diversidade e heterogeneidade dentro da sala de aula, já que todos e cada aluno encerram em si um conjunto de características únicas e irrepetíveis (Hargreaves & Fink, 2004). Com efeito, foi através da promoção de itinerários de aprendizagem variados, o que passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), que o processo de ensino e de aprendizagem se concretizou com sucesso, facto patente tanto nas avaliações concretizadas, reflexos da evolução dos alunos, quanto nos resultados e/ou produtos de cada atividade.

Num sentido de favorecimento quer de aprendizagens, quer da articulação curricular, a prática desenvolvida no 1.º CEB desenrolou-se, portanto, na estruturação de atividades que por um lado beneficiassem a aliança entre conteúdos-interesses e, que por outro lado, requisitassem diferentes desafios, materiais, recursos e organização do grupo, numa lógica de diferenciação e diversidade pedagógica.

O levantamento dos conhecimentos prévios (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001) revelou-se essencial para a concretização de aprendizagens em

espiral uma vez que potenciou a ligação entre o conhecimento já adquirido e o novo (Antunes, 2001). Todas as atividades desenvolvidas visavam, efetivamente, a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos como estratégia facilitadora de acesso ao novo conhecimento, mas também como motor gerador da sua motivação e participação durante as diferentes tarefas que compõem uma atividade. Como exemplo a futura docente pode apresentar a estratégia dos desafios diários - *Star Wars*: uma atividade diária que consistia na apresentação de um desafio: um exercício das diferentes áreas curriculares, referente aos conteúdos abordados naquela altura, cujo sucesso corresponderia ao ganho de estrelas [Cf. Anexo B5.1]. Esta estratégia vai ao encontro tanto do que foi dito anteriormente, já que os alunos são estimulados a visitar os conhecimentos prévios de modo a poderem resolver o desafio, como possibilita a tomada de consciência, de todos os intervenientes, das dificuldades que determinado conteúdo poderá estar a suscitar, quanto permite ultrapassar a necessidade de assinalar a entrada em sala de aula e o começo da mesma. Esta última era, efetivamente, uma das necessidades desta turma ao nível do saber-estar em sala de aula.

Esta estratégia, alvo de reajustamentos de acordo com as evidências e reflexões em díade de formação que iam sendo realizadas, foi ficando cada vez mais adequada ao grupo e às suas reais necessidades o que, a médio e longo prazo, se traduziu em aprendizagens e evoluções significativas do saber-estar dos alunos: a entrada em sala de aula era já ordeira e o começo da aula estava definido e claro para todos os alunos. Assim, esta iniciativa foi ao encontro dos objetivos a si inerentes, tendo, na opinião da futura docente, ultrapassado as expectativas iniciais.

No entanto, esta não era a única estratégia congruente com as necessidades dos alunos que era utilizada. Com efeito, houve um esforço consciente, todas as semanas, de pôr em prática novas ideias, estratégias pedagógico-didáticas diferentes que potenciassem o desenvolvimento de competências, capacidades e aprendizagens resultantes de experiências várias. Com vista à superação das dificuldades na área de matemática, nomeadamente nos conteúdos de geometria

e dos números racionais não negativos, diversas foram as metodologias pedagógicas, a organização do grupo e os recursos e materiais mobilizados. Sabendo a importância da manipulação de objetos concretos para a compreensão de conceitos matemáticos (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), requisitou-se, numa aula relativa à adição e subtração de números racionais não negativos, o recurso – *círculos fracionários*. Nesta aula, no quadro estavam expostos círculos fracionários de grandes dimensões [Cf. Anexo B5.2] para que todos os alunos pudessem visualizar os exercícios que iam sendo feitos. Paralelamente, cada aluno tinha um conjunto de círculos fracionários que lhe permitia, individualmente, experimentar outras estratégias de resolução dos exercícios e, assim, ultrapassar algumas dificuldades quanto à representação fracionária e quanto à resolução das operações já referidas.

A manipulação de objetos concretos, neste caso em específico dos círculos fracionários, revelou-se, sem dúvida, uma mais-valia durante o processo de ensino e de aprendizagem já que permitiu que os alunos acessem ao conhecimento de uma forma mais prática e pessoal (Idem). De facto, planificar uma aula que ultrapassou o plano visual e auditivo, características de aulas tradicionalistas, foi imprescindível não só para o processo de aprendizagem das crianças, como para o próprio da futura docente [Cf. Anexo A3.1]. Acresce que nesta aula foram, então, visíveis os progressos dos alunos através da experimentação e da descoberta pessoal de estratégias de resolução de problemas e de superação de dificuldades, indo ao encontro do afirmado no programa de matemática (Idem) [Cf. Anexo A3.2]. Notou-se, igualmente, a necessidade de se concretizarem aprendizagens através da resolução individual de exercícios, mas também através do registo escrito dos mesmos, o que, por outras palavras, significa que os alunos tomaram consciência que a manipulação do recurso não era suficiente, era pois, indispensável, o registo dos raciocínios realizados (Idem) [Cf. Anexo B5.3].

Um outro recurso que se mostrou bastante pertinente durante o processo de ensino e de aprendizagem foi o *friso cronológico* [Cf. Anexo B5.4] uma vez que permitiu criar uma ferramenta que, primeiro, facilitava a compressão do tempo

e da sucessão de acontecimentos que compõe a história, ou seja, contribuiu para a estruturação do pensamento dos alunos e, segundo, auxiliava a memorização dos conteúdos de história, devido à constante presença visual. A construção progressiva do friso cronológico, há medida que se iam abordando os conteúdos de história de Portugal do 4.º ano de escolaridade, mostrou-se, ao mesmo tempo, um recurso e uma estratégia crucial para a aprendizagem de história e para a organização da sequencial temporal do pensamento, num ambiente motivador e significativo. Por diversas ocasiões, a elaboração deste recurso esteve associada à estratégia *Star Wars*, ou seja, se os alunos fossem bem-sucedidos na localização no tempo dos acontecimentos estudados, ganhariam estrelas, sendo este aspeto desencadeador da atenção e participação durante as aulas de história e, portanto, constituindo um fator essencial para o processo de aprendizagem dos alunos.

Também o contacto com o recurso *mural das personalidades literárias* [Cf. Anexo B5.5] se revelou bastante vantajoso durante a prática pedagógica dado que a apresentação biográfica dos autores das obras analisadas concorreu não só para a motivação dos alunos para as atividades a realizar, como ainda favoreceu o alargamento dos conhecimentos gerais sobre literatura infanto-juvenil. Conhecer alguns dos dados biográficos dos escritores possibilitou uma aproximação entre aluno-autor, para além de ter motivado a abordagem de conteúdos que, apesar de complementares ao currículo, se mostraram essenciais para a compreensão e reflexão acerca das obras estudadas. A abordagem a Oscar Wilde relativamente à data de nascimento e falecimento, à nacionalidade e às obras criadas revelou-se fundamental para a análise e compreensão do conto “O Príncipe Feliz” uma vez que os alunos puderam situar no tempo e no espaço, com recurso ao friso cronológico e a um geoplano, a narrativa estudada. Foi precisamente a mobilização deste recurso que permitiu observar o interesse destes alunos relativamente à geografia, interesse esse que constituiu o ponto de partida para inúmeras outras atividades, das quais se destaca um exemplo mais à frente no texto.

Neste âmbito há igualmente a referir o interesse pelas atividades de escrita criativa. De facto, a abordagem de obras literárias diversas conduzia a atividades de escrita que mobilizavam o conhecimento prévio dos alunos e os conteúdos programáticos abordados, num exercício em que os alunos foram demonstrando cada vez mais criatividade: a escrita de postais [Cf. Anexo B5.6], cartas [Cf. Anexo B5.7], notícias [Cf. Anexo B5.8], textos narrativos [Cf. Anexo B5.9] são apenas alguns exemplos de estratégias que conjugavam exigências programáticas para o 4.º ano com as preferências do grupo. Apesar de este ser um exercício complexo (Carvalho, 1999), que envolve três fases – planificação, redação e revisão (Barbeiro, 1999), é evidente a necessidade de se desenvolverem as competências cognitivas ligadas à escrita e à imaginação, pela sua influência no desenvolvimento global do aluno (Niza, Segura & Mota, 2011).

Num sentido de valorização das produções escritas, todas foram alvo de atenção que se traduziu não só em momentos de *feedback* positivo, como também no preenchimento de grelhas de avaliação formativa que comprovaram a evolução dos alunos [Cf. Anexo A3.3]; [Cf. Anexo A3.4]. Foi ainda neste sentido criado o *jornal de parede* [Cf. Anexo B5.10] enquanto recurso que permitia a exposição e valorização das criações dos alunos, bem como a aproximação entre comunidade e sala de aula (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

As atividades de escrita criativa motivaram ainda atividades de expressão e compreensão oral na medida em que se evidenciou essencial fomentar momentos de apresentação à turma sobre os trabalhos realizados, situações que requeriam, por parte dos restantes alunos, competências que lhes permitissem aceder à compreensão sobre aquilo que estava a ser apresentado [Cf. Anexo B5.11]. Assim se salienta, uma vez mais, a aliança entre interesses-necessidades, bem como a articulação entre domínios do currículo de português.

Uma das atividades desenvolvida nestes parâmetros que importa sublinhar é a atividade *Man on the moon*. Esta foi aula de português [Cf. Anexo B5.12] que consistiu na visualização em grande grupo de um anúncio publicitário britânico

relativo à época natalícia. Enquadrada num projeto de intervenção da díade de formação relativo à época natalícia, esta aula associou o interesse pela expressão plástica e pela atividade criativa às necessidades de expressão e compreensão oral. Num sentido de potenciar a tomada de consciência de cada aluno quanto às suas lacunas nas competências de expressão oral, foram filmadas todas as apresentações e construído um vídeo [Cf. Anexo B5.13]. Este foi um dos momentos-chave, na opinião da futura docente, da prática pedagógica porque o vídeo constituiu, simultaneamente, um recurso de auto e hetero avaliação [Cf. Anexo A3.5], bem como de reflexão, por parte de todos os intervenientes, das necessidades dos alunos. Para além disto, esta foi uma situação didática que revelou que, mais do que uma necessidade, a expressão oral constituía também um interesse que valia a pena ser explorado e desenvolvido. De facto, a visualização do vídeo construído a partir das filmagens das apresentações caracterizou um ponto de viragem nos momentos de expressão oral posteriores uma vez que os alunos procuraram superar as dificuldades evidenciadas no vídeo, denotando-se, então, uma evolução significativa na competência da expressão oral.

Um tipo de atividade que também gerou bastante interesse, sobre o qual só foi tomada consciência depois da aplicação prática da atividade foi a *atividade prática de culinária*. No contexto do 1.º CEB a futura docente levou a cabo duas atividades práticas de culinária, no âmbito do projeto de intervenção da mesma – *Alimentos saudáveis pelo mundo* – ou de outras iniciativas, nomeadamente à celebração do dia da alimentação saudável. Estas atividades, relacionadas não só com os alimentos estudados, como também com outras áreas curriculares e, por conseguinte, outros conteúdos, mostraram-se ser bastante motivadoras e significativas devido à possibilidade de aprendizagem num contexto real.

A título de exemplo pode-se referir a atividade *Pão de alfarroba* [Cf. Anexo B5.17] realizada com o intuito de assinalar a importância de uma alimentação saudável, na qual os alunos estudaram a origem da árvore e da palavra (área de estudo do meio e de português), analisaram e adaptaram uma receita (área de



português e matemática) para, finalmente, colocarem em prática a receita, medindo e pesando ingredientes, respeitando a sua ordem e as instruções de preparação (área de matemática) [Cf. Anexo B5.15]. É, então, transparente o esforço que anteriormente mencionado relativo à articulação curricular enquanto intenção congruente com um ambiente educativo motivador e significativo.

A constatação do desconhecimento da alfarroba e do interesse por hábitos de vida saudáveis conduziram a futura docente à delimitação de um projeto de intervenção intitulado *Alimentos Saudáveis pelo Mundo* cujo principal propósito foi a descoberta, por meio do trabalho em grupo, de alimentos saudáveis oriundos de diferentes partes do Mundo [Cf. Anexo A3.6].

A segunda atividade prática culinária, realizada também no âmbito do projeto de intervenção, é a atividade *Mãos na massa* [Cf. Anexo B5.16]; [Cf. Anexo B5.17] na qual os alunos e os pais foram convidados a confeccionar Bolo-rei de chocolate, partindo dos ingredientes estudados por cada grupo nas sessões semanais do projeto. Desta forma os alunos puderam compreender que o seu objeto de estudo poderia ser incorporado na alimentação quotidiana mas, e acima de tudo, os alunos puderam aceder a sabores e texturas que até então lhes eram desconhecidas. Com efeito, esta era uma outra atividade que vinha no seguimento do projeto do Natal, reforçando, mais uma vez, a articulação e interdisciplinaridade da prática pedagógica desenvolvida.

As TIC tiveram uma presença assídua na prática educativa desenvolvida pela futura docente no 1.º CEB pois, para além de constituírem um interesse, são cruciais para o desenvolvimento dos cidadãos da sociedade atual, tal como expresso no capítulo I. Devido à sua plasticidade e adaptabilidade, este foi um recurso que se adequou a diferentes áreas curriculares, conteúdos, objetivos e estratégias. A sua mobilização foi desde aulas de matemática, em específico com o *software Geogebra* [Cf. Anexo B5.18]; ao projeto de intervenção da futura docente – *Alimentos saudáveis pelo mundo* [Cf. Anexo B5.19]; ou até em atividades no âmbito da área de estudo do meio [Cf. Anexo B5.20].

Na aula de matemática [Cf. Anexo A3.7] houve uma organização em ateliês o que pressupõe a organização da turma em grupos com elementos com diferentes dificuldades no sentido de promover a superação das mesmas através do trabalho colaborativo [Cf. Anexo A3.8]. Também as sessões do projeto de intervenção se caracterizaram pela organização em grupos [Cf. Anexo B5.21], mas neste caso o trabalho assentou na investigação, na pesquisa de dados e informações relativos ao objeto de estudo de cada grupo e na sua apresentação em forma de cartaz. Note-se que a organização e estruturação das atividades estão também muito relacionadas com os recursos em sala de aula e, é precisamente por este facto que o trabalho em grupo se encontra tantas vezes utilizado: para além dos benefícios pessoais, sociais, afetivos e cognitivos que possibilita, à semelhança do mencionado no capítulo I, favorece ainda uma gestão equilibrada dos recursos presentes. De salientar, ainda, que o trabalho em grupo favorece a autonomia dos alunos na medida em que os capacita de competências de tomada de decisão, de organização das tarefas a realizar, de seleção própria de estratégias de trabalho, daí a sua relevância para o processo de desenvolvimento destes alunos (Santos & Matos, 2009, Vasconcelos, 2011).

A futura docente gostaria, neste seguimento, de expor mais pormenorizadamente uma atividade desenvolvida no âmbito da área de estudo do meio que mobilizou, precisamente, a estratégia pedagógica – trabalho em grupo – e o recurso – as TIC – como pilares estruturantes das aprendizagens aí promovidas.

Tendo em conta os interesses dos alunos, relativamente a geografia e às TIC, bem como os conteúdos programáticos de Estudo do Meio esperados para o 4.º ano de escolaridade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), a futura docente delineou um trajeto didático, de noventa minutos, cujo foco foi o conteúdo *Europa e a União Europeia* [Cf. Anexo A3.9].

Assim, e numa lógica de aprendizagem em espiral (Bruner, *s.a.* citado por Roldão, 1994), foi proposto um conjunto de atividades que partem do conhecimento prévio dos alunos acerca dos conteúdos abordados, favorecendo, desta forma, não só a compreensão holística destes conteúdos, mas também a

motivação dos alunos para o aprofundamento dos seus conhecimentos, há verosimilhança do já referido.

A estratégia pedagógica – trabalho em grupo – mobilizada em diferentes aulas e com diferentes intenções, foi uma vez mais, requisitada devido ao facto das suas potencialidades face ao desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo, daí a sua mobilização e importância para o desenvolvimento integral dos alunos (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001) [Cf. Anexo B5.22].

Associada a esta estratégia, aparece a metodologia *Webquest*, desenvolvida por Bernie Dodge e Tom March, cujo objetivo apontava numa utilização mais eficaz dos recursos existentes na *Web*, através de um desafio orientado previamente por parte do professor (Ribeiro, 2013). Esta é, pois, uma estratégia que vai ao encontro das particularidades da sociedade atual, na medida em que assenta na aprendizagem pela descoberta (Silva, 2011), por meio de investigação orientada e contextualizada que envolve e ativa o aluno no seu próprio processo de construção do saber (Ribeiro, 2013) e promove o desenvolvimento de competências múltiplas, nomeadamente de resolução de problemas, de autonomia, de análise e seleção de informação (Strickland & Nazzari, 2005).

Centrada no aluno, esta é uma estratégia de aprendizagem, mais do que de ensino, uma vez que implica a construção de uma ferramenta marcadamente personalizada no conteúdo, nos objetivos, nas tarefas e nos alunos, consubstanciando-se uma prática diferenciada e contextualizada. Para além disto, esta é uma estratégia altamente motivadora e, por isto mesmo, facilitadora de aprendizagens significativas (Ausubel, 2003) e do desenvolvimento de competências cognitivas, nomeadamente a literacia digital, emocionais, comunicacionais e sociais úteis para a sociedade da atualidade, em geral (Strickland & Nazzari, 2005) e para a vida do indivíduo, em específico (Strandberg, 2009). Como refere Paula, Escola e Peres (2011, p.402) educar neste contexto, “significa colocar a ênfase no desenvolvimento de competências dos indivíduos no “aprender a aprender” para que se formem indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos

conhecimentos, de enfrentar criativamente novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação”.

Mas esta aula não se baseou apenas na investigação focalizada na *web*, já que foram previstos momentos de expressão oral, designadamente uma apresentação final. O momento de apresentação do trabalho realizado foi, paralelamente, uma situação didática fundamental na medida em que os alunos revelam interesse e motivação nos momentos de expressão oral. Deste modo, para além de constituir uma estratégia de consolidação de aprendizagens, foi ainda uma experiência que conduziu ao aprimorar das competências ligadas à expressão oral.

Enquanto trabalho em grupo, os alunos tinham orientações distintas durante o processo de pesquisa, pois, embora enquadrados no mesmo tema – Europa e União Europeia – os diversos grupos estavam incumbidos de subtemas próprios que concorriam para a construção do produto final. Deste modo, e tendo em consideração que o trabalho de todos estava articulado e, por conseguinte, interligado, havia a necessidade de se criar um momento em que não só se partilhassem as informações estudadas, concentrando-se e consolidando-se todo o conhecimento, como também promovesse o desenvolvimento das competências de expressão oral, cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem da língua materna e para a vida em sociedade (Beuscu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Esta aula constituiu um momento importante também para o processo de aprendizagem da futura docente na medida em que tanto o processo de ensino como o processo de avaliação se sustentam em práticas marcadamente socio construtivistas, nas quais a aprendizagem dos alunos é o foco e a avaliação diz respeito ao processo vivido e não tanto aos produtos elaborados. Com efeito, nesta aula os alunos construíram um cartaz de grandes dimensões do mapa da Europa, assinalando os países pertencentes à União Europeia, países, moedas e línguas faladas na Europa, mas este não foi, segundo o ponto de vista da futura docente, o momento que refletiu as aprendizagens conquistadas. Pelo contrário, o momento de exposição oral foi, efetivamente, o momento em que se

salientaram os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também foi um momento de realce das dificuldades sentidas [Cf. Anexo A3.10]. Apoiada nestas evidências [Cf. Anexo A3.11], a planificação de futuras práticas seria alvo de reajustes no sentido de ultrapassar as dificuldades e potenciar as aprendizagens já consolidadas.

Esta atividade confirma, pois, que as TIC impulsionam novos modos de ensinar e de aprender e que encetam novas formas de disseminação e de democratização da aprendizagem, como refere Flores, Escola e Peres (2011), e reforça um momento importante no processo formativo da futura docente enquanto aprendizagem de integração de recursos inovadores e de técnicas pedagógicas que valorizam uma ação construtivista da aprendizagem.

De um modo geral, esta foi uma atividade que contribuiu significativamente para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos, partindo de uma linha de ação congruente com a articulação curricular. Sublinha-se, assim e uma vez mais, os pilares que representaram a prática da futura docente, enunciados no ponto 3.1.

Uma atividade que a futura docente gostaria ainda de realçar, na qual são igualmente evidentes a articulação entre áreas curriculares, tal como previsto no decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, e entre interesses e necessidades é a aula de matemática *Ângulos, mas o que são ângulos?* [Cf. Anexo A3.12]. Nesta aula de introdução ao domínio *geometria e medida*, o momento inicial de motivação está associado aos conteúdos dos descobrimentos marítimos portugueses, da área de estudo do meio [Cf. Anexo B5.23]. Devido à sua simultaneidade programática e aos interesses e conhecimento evidenciados pela globalidade dos alunos relativamente a este assunto, esta foi uma estratégia que se revelou profícua para o processo de aprendizagem. O interesse pela história de Portugal abriu caminho para a exploração dos instrumentos de navegação marítima – o astrolábio, o sextante e a bastilha – cujo princípio base de utilização assentava no cálculo dos ângulos entre o horizonte e os astros. Assim, a articulação entre a matemática e a vida real (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001) foi ao encontro da superação das dificuldades quanto aos

conteúdos geométricos, possibilitando, através de exemplos reais diversificados, num clima de aprendizagens significativas.

Depois deste momento de motivação, no qual foram notórias as repercussões positivas na atenção e predisposição para a aprendizagem por parte dos alunos, procedeu-se ao levantamento do conhecimento prévio relativo ao domínio em questão, uma vez que a abordagem destes conteúdos está prevista iniciar no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Este foi, sem dúvida, um momento crucial no sentido de aferir as necessidades e dificuldades da turma sentidas naquele conteúdo. Baseada nestas evidências, foi-se construindo a aula, em conjunto com os alunos, percorrendo caminhos mais ou menos intrincados dependendo do *feedback* que a sua participação transparecia. Refletindo na ação era possível verificar que aspetos do conteúdo necessitavam de ser mais explorados e reforçados com exemplos. Aliás, os exemplos dos objetos de sala de aula revelaram-se basilares para o aproximar do conhecimento concreto dos alunos para o conhecimento abstrato característico da matemática (Idem).

A resolução de exercícios, última fase da aula, constituiu um momento indispensável para a sistematização de conhecimentos e para a aferição das necessidades sobre as quais seria necessário incidir numa próxima aula. A participação dos alunos em conjunto com a resolução de exercícios revelou-se, ao longo de toda a prática, uma ferramenta poderosa de avaliação formativa, a partir da qual se fundamentaram outras atividades e exercícios, sempre com o intuito da melhoria das capacidades e competências dos alunos.

Recorrendo às observações levadas a cabo nesta aula, a futura docente pôde constatar que, de um modo geral, os alunos demonstraram ter atingido os objetivos propostos para aquela aula [Cf. Anexo A3.12]. Contudo, ficou também patente a necessidade de planificar uma outra aula que consolidasse conhecimentos e sistematizasse aprendizagens [Cf. Anexo A3.14]. Na perspetiva da futura docente é, uma vez mais patente, o paradigma socio construtivista nas suas práticas, aspeto cujas influências também se fizeram sentir na forma como a própria vivenciava as atividades. Assistir aos momentos

de construção do conhecimento por parte dos alunos, motivava a futura docente a planificar momentos pedagógicos cada vez mais criativos e desafiadores que levassem os alunos até à sua zona de desenvolvimento proximal (Strandberg, 2009).

O crescimento do conhecimento de cada aluno e da turma que a futura docente foi adquirindo, acompanhou a passagem do tempo da prática. O conjunto de evidências recolhidas ao longo das várias semanas possibilitou uma prática exponencialmente adequada aos objetivos e às características da turma e do contexto. As atividades que foram sendo planificadas são, pois, reflexo de uma prática sustentada e refletida que se pautou por um equilíbrio entre as estratégias pedagógicas selecionadas, os conteúdos abordados, os recursos mobilizados e as potencialidades dos intervenientes e do ambiente educativo. Todos estes aspetos foram essenciais para o desenvolvimento profissional da futura docente, na medida em que transpareciam o desenvolvimento progressivo das competências e capacidades inerentes à docência.

Neste contexto, importa ainda destacar de que modo é que a avaliação esteve presente durante o processo de ensino e de aprendizagem. Enquanto pilar da prática pedagógica, aspeto já referido no capítulo I e sublinhado no capítulo II, ponto 2.4., a avaliação assumiu um cariz influente na arquitetura da prática pedagógica visto ter sido o vetor que conduziu quer as intenções, quer as atuações educativas.

Neste âmbito, a construção dos diferentes instrumentos que compuseram a prática pedagógica foi acompanhada de um processo sistemático e partilhado de reflexão, respeitantes aos parâmetros e critérios de avaliação, bem como à leitura e interpretação dos dados recolhidos como base estruturante para atividades posteriores. Denota-se, conseqüentemente, a importância da metodologia de investigação-ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008) na prática pedagógica.





## **METARREFLEXÃO**

A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social (...), a realizar ao longo do percurso de formação, [esta construção] deverá assentar num sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências (Tavares, 1997, p.66).

Tal como enunciado na introdução, umas das partes integrantes deste relatório é a meta reflexão, um capítulo fundamental para o acesso ao desenvolvimento da futura docente através das reflexões crítico-reflexivas aqui apresentadas, numa viagem pelas perspetivas que a futura docente foi construindo sobre educação. Estas reflexões crítico-reflexivas, de cariz marcadamente pessoal, incidirão sobre temáticas como a importância da reflexão no processo de formação inicial e o seu impacto real no crescimento de um futuro profissional da educação; as potencialidades da formação em díade e em tríade enquanto fator essencial para o desenvolvimento colaborativo de todos os intervenientes; as competências e aprendizagens conquistadas, as dificuldades superadas e o erro como gerador de desenvolvimento; a definição da futura docente do que é ser educador e professor nos dias de hoje, atendendo às experiências vividas e ao conhecimento adquirido através da confrontação reflexiva entre referenciais teóricos e normativos; o carácter inacabado da formação docente que se traduz numa necessidade de formação contínua; a relevância do mestrado de dupla valência no desenvolvimento da própria profissionalidade.

Metarreflexão, enquanto noção de reflexão sobre a reflexão, surge como um exercício obrigatório para a tomada de consciência do processo de desenvolvimento vivido ou, por outras palavras, da metamorfose experienciada pelas aprendizagens realizadas e pelas dificuldades superadas. Este é, efetivamente, o motivo pelo qual este capítulo se mostra basilar: desenvolver

competências de reflexão e de metarreflexão no percurso inicial de formação, para além de potenciar um autoconhecimento e autoavaliação (Zabalza, 2001), logo desde o momento em que outras competências ligadas à docência estão a ser desenvolvidas, tornando intrínseco o ato de refletir à habilitação docente, promove a formação de educadores e de professores que perspetivam o ato de refletir não só como uma forma de ser de estar em educação (Schenkel, 2005), como também constitui uma estratégia de crescimento ímpar da qual o seu grupo de crianças/alunos poderá beneficiar. Alias, este último ponto está até demarcado na LBSE uma vez que se revela essencial, numa lógica de transformação da sociedade (Moreira, 2001), a promoção de uma educação orientada em torno de atitudes críticas, indagatórias e reflexivas conducentes a uma cidadania ativa, participada, consciente e responsável (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986).

A complexidade e incerteza características da realidade educativa exigiram, pois, que a futura docente adotasse uma postura reflexiva que lhe permitisse, num processo sistemático, reavaliar e reajustar crenças, teorias e práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). De facto, a complexidade e a incerteza marcaram, o trajeto inicial de formação já que ao processo natural de crescimento próprio da fase da vida da futura docente, se desenrolou, paralelamente, a formação académica e profissional. Os exercícios de reflexão, estimulados em diversas situações e relativos a diferentes temáticas, fundamentaram um domínio progressivo desta capacidade, mas, e acima de tudo, fomentaram a tomada de consciência da sua importância para a definição pessoal do que é a educação, o ensino, a aprendizagem, educador, professor, criança e aluno.

Refletir conduz, segundo a experiência e ponto de vista da futura docente, a um desenvolvimento global de outras competências ligadas essencialmente aos processos de observação, planificação, ação e avaliação, diretamente implicadas na metodologia de investigação-ação. O exercício de reflexão incitou a necessidade de observar focada e sistematicamente os contextos em que a mesma esteve inserida; também o processo de planificação se viu altamente influenciado pela visão questionadora e reflexiva adotada na prática já que,

como expresso no capítulo anterior, apenas com base numa postura reflexiva se conseguem delinear percursos pedagógicos significativos e personalizados; é ainda evidente a relação entre ação e reflexão porque, sabendo que a realidade é mutável e imprevisível (Oliveira & Moreira, 2014), se evidencia crucial flexibilizar práticas, atitude só possível quando se abraça a reflexão como ferramenta indispensável mesmo durante o ato educativo; avaliar-refletir é um binómio difícil de separar visto que avaliar pressupõe, obrigatoriamente, refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, sobre as opções pedagógicas mobilizadas e sobre o impacto das atividades no desenvolvimento das crianças/alunos.

Considerando que o educador/professor atua segundo a sua conceção de educação (Rodrigues, 1999) e, partindo do pressuposto que está intimamente relacionada com o processo de reflexão, então, é natural que o desenvolvimento da competência reflexiva se traduza no pilar para uma prática atualizada teórica, científica, pedagógica e didaticamente (Roldão, 1999).

Aprender a refletir sobre a teoria, sobre a prática, sobre si própria e sobre a profissão conduziu a um melhor entendimento sobre as exigências educativas referenciadas no capítulo I; possibilitou um aprofundamento dos conhecimentos sobre a teoria, sobre a prática e sobre a sua relação biunívoca, patente ao longo do capítulo III; permitiu um entendimento mais especializado quanto ao processo de ensino, ao de aprendizagem e ao de desenvolvimento; em suma, viabilizou a mudança ao qual a futura docente foi sujeita e à qual continuará a ser porque ser educador/professor é isto mesmo, é mudar rumo a uma transformação da educação e da sociedade (Oliveira & Serrazina, 2002).

O processo de desenvolvimento, radicado em larga medida num horizonte crítico-reflexivo, foi também intensificado pela natureza do trabalho desenvolvido durante as PPS – o trabalho colaborativo. A prática pedagógica tendo sido desenvolvida em parcerias, isto é, em díades de formação possibilitou, por um lado, um confronto (saudável) de pontos de vista, de crenças, valores, teorias e experiências e, por outro lado, dotou as futuras docentes de competências de trabalho de grupo colaborativo, num sentido de

consciencializar para a abertura da profissão e para o seu enriquecimento através do contributo de todos os intervenientes.

Com efeito, uma das aprendizagens que a futura docente sublinha prende-se com o facto da díade de formação, tantas vezes auxiliada e potenciada pela tríade de formação (Ribeiro, 2011), tornar-se um espaço neutro provocador de debate, de dissenso, de reflexão de dissonância cognitiva cujo foco foi aprendizagem e o desenvolvimento (Ribeiro & Moreira, 2007). Este foi um espaço que não se fechou em si mesmo, pelo contrário, concedeu espaço à participação de outros intervenientes, nomeadamente educadores de infância e professores colaboradores, bem como às crianças que connosco partilharam este momento de aprendizagem. Este é um aspeto que vai ao encontro da ideia de que a educação é uma conversa entre indivíduos, é uma teia relacional entre sujeitos que requer a escuta sistemática das vozes dos diferentes intervenientes (Ribeiro, 2011). Foi, precisamente, desta teia de relações e inter-relações que surgiram as matérias alvo de reflexão e, em última instância, alvo de crescimento e transformação intrapessoal (Sá-Chaves, 2005).

Fruto destas duas forças de ação – trabalho colaborativo e reflexão – surge a consciencialização e o reconhecimento de dificuldades, necessidades e erros como fonte de formação (Alarcão, 1996, Ribeiro & Moreira, 2007). O desenvolvimento de competências da docência edificou-se através da superação das dificuldades sentidas, por exemplo ao nível da diferenciação e diversidade pedagógica, como também pelos momentos que se seguiram a experiências menos positivas, a erros cometidos, essencialmente, devido à falta de experiência. Estes momentos mais carregados emocionalmente foram, sem dúvida, geradores de aprendizagens mais significativas, de reflexões mais aprofundadas e de transformações mais amplas, isto porque a futura docente foi implicada diretamente naquela situação, tornando-a mais próxima e real.

Assim, enfatiza-se a importância da experiência prática para o processo de formação inicial, bem como a consciência de que este é um processo que não termina com o relatório de estágio. Com efeito, nas palavras de Alarcão & Tavares (1987, p.43): “o professor [educador] (...) é um ser ainda em

desenvolvimento como um futuro de possibilidades e um passado de experiências”, uma espécie de emaranhado de memórias, perspectivas e planos futuros que guia e sustenta a ação profissional.

Aliás, a escrita deste documento assinala, pelo contrário, o início de um processo contínuo de formação, agora ancorado nas competências de profissional investigador, questionador e crítico desenvolvidas nesta etapa que termina.

O investimento na melhoria das práticas da futura docente, num melhor entendimento sobre estas e sobre os referenciais teóricos e normativos reflete a “fase de aceitação tranquila do não-saber, enquanto estádio prévio essencial à construção do saber” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.53), tendo sempre em linha de conta que este é um projeto profissional que se rege pelo princípio do inacabamento (Schenkel, 2005).

Neste sentido, o objetivo não é antecipar os obstáculos, qual jogo de xadrez, é sim desenvolver ferramentas pessoais que permitam ultrapassar as dificuldades, refletir sobre e aprender com elas. Esta é a base para a formação contínua e, como tal, esta tem de se pautar pela resistência, pela solidez e, paralelamente, pela flexibilidade e adaptabilidade a novos contextos e realidades. Esta é, na opinião da futura docente, a chave para a transformação do sistema educativo, para derrubar práticas rotineiras e acríticas (Sá-Chaves, 2007), próprias de um paradigma tradicionalista, rumo a práticas que consubstanciam o paradigma socio construtiva.

Esta é a postura em educação que a futura docente defende e pratica, aspeto que considera explícito ao longo dos capítulos anteriores. Este é, na sua perspectiva, o único vetor que possibilita o desenvolvimento cognitivo, pedagógico, didático, emocional e social do educador/professor (Oliveira & Serrazina, 2002), surgindo como ferramenta impulsionadora da transformação tanto ao nível micro – no educador/professor, em cada criança/aluno, em cada sala de atividades/aula –, quanto ao nível macro – do sistema educativo, da educação (Ponte, 2003).

Uma das grandes aprendizagens conquistadas associa-se à noção pessoal da futura docente do que é ser educador/professor. A experiência e os conhecimentos adquiridos, aliados a um comportamento indagador e reflexivo, deram origem a uma alteração significativa na sua visão sobre a profissão. Afinal, não é só atender ao desenvolvimento cognitivo de um grupo de crianças/de uma turma, é também contribuir para o desenvolvimento emocional, afetivo, físico-motor, artístico e expressivo, social, cultural, linguístico, matemático e científico. Ser educador/professor é ser global, é promover um conjunto de aprendizagens integradas e integradoras, fluidas e contínuas, é atuar na ZDP (Strandberg, 2009), é ser sensível, é ser cuidadoso, é complementar a esfera familiar (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), é proporcionar experiências e aprendizagens várias, é diferenciar, numa palavra, é educar.

Daqui se compreende a pertinência do mestrado de dupla valência, pois abre caminho para uma prática educativa contínua e articulada já que o educador tem presente o que é esperado da criança aquando da entrada no ensino básico e aquilo que é esperado do professor relativamente ao desenvolvimento das crianças. O professor tem presente as etapas que antecederam a entrada dos seus alunos na sala de aula, bem como os desafios que a EPE acarreta. Um profissional cujo público-alvo é a faixa-etária entre os três e os dez anos de idade, o que corresponde a duas etapas do sistema educativo português, tem assim uma oportunidade inigualável de compreensão holística do desenvolvimento da criança até à entrada no segundo ciclo do ensino básico.

A futura docente gostaria, por último, de voltar a referir os objetivos que finalizaram a introdução – a promoção de uma prática diferenciada, significativa e contextualizada, assente nos pressupostos socio construtivistas; o alargamento e fundamentação do conhecimento científico, técnico e pedagógico congruente com desenvolvimento de competências próprias da docência; o potenciamento do desenvolvimento sustentado de competências críticas, reflexivas e investigativas como estratégia para uma prática relevante (Flores & Forte, 2015) – realçando o contributo que a perseguição de todos e cada um teve no percurso de formação e de desenvolvimento da mesma.

Com efeito, na sua opinião, é transparente que estes objetivos serviram como linhas orientadoras da prática pedagógica e que as mesmas tiveram repercussões diretas no desenvolvimento consciente, crítico e refletido da prática pedagógica, do percurso de formação inicial e de si mesma.

Assim, e em conclusão, a futura docente termina este relatório de estágio com um sentimento de orgulho por ter terminado este ciclo de estudos e com gratidão por ter tido a oportunidade de enveredar por um trajeto profissional que, apesar de pouco reconhecido socialmente, assume a responsabilidade da formação básica de todos os cidadãos, ou seja, molda a sociedade deste país.





## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. & Araújo, F. (Coords) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Abrecht, R. (1986). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão I. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular - O contributo do Projecto "PROCUR". Revista do *GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 5, 62-88.
- Amaral, M. (2011). Os “portfólios reflexivos” e a autonomização dos seus autores. *Pedagogia para a autonomia*, In *Actas do Congresso Ibérico para a Autonomia*, 5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (pp. 379-387). Braga: Universidade do Minho CIEd.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. 2ª edição. Editor: Instituto Piaget, Coleções: Horizontes Pedagógicos.
- CNE (1999). *A sociedade da informação na escola*. 2ª edição. Lisboa: Conselho Nacional da Educação do Ministério da Educação.
- Cachapuz, A. (1999). A educação e a formação na sociedade da informação: O contributo das novas tecnologias. In CNE (1999). *A sociedade da informação na escola* (pp.51-62), 2ª edição. Lisboa: Conselho Nacional da Educação do Ministério da Educação.
- Cadima, A.; Gregório C.; Pires, T.; Ortega, A. & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico – Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación – Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita da teoria à prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo. Coleção Polígono* 3ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. 7ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, F.; Peralta, H. & Viseu, S. (Orgs.) (2007). *AS TIC na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação* (14), 157-168. Acedido a 26 de fevereiro de 2015 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a11>.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- Duke, B.; Harper, G. & Johnston, M. (2013). Connectivism as a Digital Age Learning Theory. HETL – Internacional Higher Education Teaching & Learning Association. *The International HETL Review*, 4-13.

- Acedido a 31 de janeiro de 2016 em <https://www.hetl.org/wp-content/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle1.pdf>.
- Elliott J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fazendeiro, A. (1999). Questões prévias e estratégias do “programa Nónio: século XXI”. In CNE (1999). *A sociedade da informação na escola* (pp.23-32). 2ª edição. Lisboa: Conselho Nacional da Educação do Ministério da educação.
- Federação Portuguesa de Yoga (2000). Yoga para crianças. *Federação Portuguesa de Yoga website*. Acedido a 9 de fevereiro de 2016 em [http://fpyoga.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=86&Itemid=180](http://fpyoga.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=180).
- Feinstein, S. (2006). *A aprendizagem e o cérebro*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1999). Autonomia, Participação e Territorialização. In Machado, J. & Campinho, G. (Coords.) (1999). *Actas do seminário de 26 de Novembro de 1999 sobre Escola e Projecto*. Braga: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, 19-21.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In Dias P. & Osório A. (Coords.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In Rodriguez, J., Fernandez, C. & Gonçalves, D. (Orgs.). *III Encontro*

- Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Póvoa de Varzim: Nova Escola Galega.
- GDDC (2001). *Carta Internacional dos Direitos Humanos*. Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. Gabinete de Documentação e Direito Comparado, Procuradoria-Geral da República. Acedido a 29 de janeiro, 2016 em [http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha\\_Informativa\\_2.pdf](http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf).
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Gomes, J. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. *Casa da Leitura*. ABC da Leitura – Orientações teóricas, 1-10. Acedido a 11-04-2015 em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/000791\\_PL.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf).
- Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe- Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gusdorf, G. (2006). O conhecimento interdisciplinar. In Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (Orgs.) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*, (pp.37-58). Porto: Campo das Letras.
- Halté, J. (1982). Aprender de outra maneira na escola. In Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1990). *Trabalho de Projeto – 1. Leituras documentadas*, (pp. 59-74). Porto: Edições Afrontamento.
- Hargreaves, A & Fink, D. (2004). Leading in tough times: The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership* 61(7), 8-13.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *In ANAIS - Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*, (pp.1-17). Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method: the use of the purposeful act in the educative process. *Teacher College Record* 19(4), 319-335. Acedido a 6 de março de 2016 em <http://people.umass.edu/~rwellman/Philosophy/Kilpatrick.pdf>.
- Latorre, A. & Gonzalez, R. (1987). *El maestro investigador – La investigacion en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1990). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, L. (2003). Das potencialidades da Educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da Educação Global. *In Veiga, L (Coord.); Martins, I.; Sá, J.; Jorge, M; Teixeira, F. (2003). Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.33-44). Coimbra: Edições Inovar Para Crescer (IPC) - Instituto Politécnico de Coimbra.
- Marques, R. (1998). Os desafios da sociedade de informação. *In Marques, R. et.al. (1998). Na sociedade da informação – O que aprender na escola?*, (pp.11-32). Porto: Edições Asa.
- Méndez, J. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Ministério da Ciência e da Tecnologia (1997). *Livro verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M.; Durães, A. & Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. *In Vieira, F.;*

- Moreira, M.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I. (2010). – *No caleidoscópio da supervisão: imagens de formação e da pedagogia* (pp.137-158), 2ª edição. Ramada: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. & Pacheco, J. (Orgs.) (2006). *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas* (pp.61-86). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (1998). *O direito à educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Nóvoa, A. & Campos, B. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (1992). *Reformas educativas e formação de professores*, (pp.57-59). Lisboa: Educa-Professores.
- O'Hara, M. (2004). *ICT in the early years*. London: Continuum Editora.
- Oliveira, T. (1999). As novas tecnologias de Informação e o desenvolvimento das competências cognitivas. In CNE (1999). *A sociedade da informação na escola* (pp. 119-128). 2ª edição. Lisboa: Conselho Nacional da Educação do Ministério da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Jornal Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação*. 3ª edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; &

- Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Org.), *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora, 2008.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. & Moreira, M. (2014). “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias* 14 (37), 13-28.
- Pacheco, J. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Seminário “O Currículo Regional”, Universidade do Minho, 1-17. Acedido a 29 de janeiro de 2016 disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>.
- Peixoto, L. (2014). Sabe qual é a freguesia mais jovem do porto e a mais envelhecida?. In *Porto24 website*. Acedido a 3 de fevereiro de 2016 em <http://www.porto24.pt/multimedia/sabe-qual-e-a-freguesia-mais-jovem-do-porto-e-a-mais-envelhecida/>.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem democrática*. Porto: Edições ASA.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico*. Perfil e Formação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, L. (1987). *Lei de Bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Edições ASA.
- Pombo, O. (1994). Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In Pombo, O.; Levy, T. & Guimarães. H. (1994). *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (pp.8-14). 2ª edição. Lisboa: Editora Texto.

- Ponte, J. (2003). *Investigar, ensinar e aprender*. Actas do ProfMat (pp.25-39). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Repositório Digital da História da Educação (s.a.). Os Novos Projetos do Plano dos Centenários. *Repositório Digital da História da Educação website*. Acedido a 25 de outubro de 2015 em <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/os-edificios-escolares-do-plano-dos-centenarios/os-novos-projetos-do-plano-dos-centenarios/>.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Ribeiro, A. (1994). *Educação hoje – Reflexões sobre a reforma educativa*. 4ª edição. Lisboa: Texto editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, E. (2013). A WebQuest no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso com alunos do 4º ano de escolaridade. *EDUSER: revista de educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança*, 5(2), 1-17. Acedido a 15 de janeiro de 2016 em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/121/82>.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. (Org.). *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp.41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.



- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. *In* Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Coleção CIDInE Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos – estratégias de formação e de supervisão. Formação de professor*. Cadernos didácticos, Série supervisão 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In* Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. & Matos, T. (2009). Dossier trabalho de projecto. *Noesis – A revista dos professores*, I (76), 24-49. Lisboa: Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schenkel, M. (2005). Professor reflexivo – Da teoria à prática. *In* Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro - Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp.119-130). Porto: Porto Editora.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, 5(55), 1-15.
- Silva, A. (2011). Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS. *Pedagogia para a Autonomia - Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEEd), 523-534.

- Siemens, G. (2004). *Conetivismo – Uma teoria de aprendizagem para a idade digital*. Acedido a 31 de janeiro de 2016, em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fusuarios.upf.br%2F~teixeira%2Fflivros%2Fconectivismo%255Bsiemens%255D.pdf&ei=wtcAU7iKO9DB7Aat\\_4DQDw&usg=AFQjCNGG8MkpJfex5B6reI\\_3d20DwVQr8w&bvm=bv.61535280,d.bGQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fusuarios.upf.br%2F~teixeira%2Fflivros%2Fconectivismo%255Bsiemens%255D.pdf&ei=wtcAU7iKO9DB7Aat_4DQDw&usg=AFQjCNGG8MkpJfex5B6reI_3d20DwVQr8w&bvm=bv.61535280,d.bGQ).
- Sousa, F. (2000). Portugal e a União Européia. *Revista brasileira política internacional*. [online]. 43(2), 192-200. Acedido a 16 de dezembro de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v43n2/v43n2a09.pdf>.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação: 2º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. 4ª edição. Madrid: Morata Ediciones.
- Strandberg, L (2009). Vygotsky, um amigo da prática. *Noesis*. (77), 3-23.
- Strickland, J. & Nazzal, A. (2005). Using webquests to teach content: Comparing instructional strategies. *Contemporary Issues. Technology and Teacher Education* 5(2), 138-148. Acedido a 15 de janeiro de 2016 em <http://www.citejournal.org/vol5/iss2/socialstudies/article1.cfm>
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá Chaves, Idália (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Bertrand Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Acedido a 30 de janeiro de 2016 em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente - Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (Orgs.) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia* (pp.161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, C.; Praia, J. & Almeida, L. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 11-19. Acedido a 2 de fevereiro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a02.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às práticas*, I (3), 8-20.
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In Machado, J. & Alves, J. (Orgs.) (2014). *Melhora a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.73-90). Porto: Universidade Católica Editora.
- Vieira, F. (2005). As pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteira*. 5(1), 116-138.
- Viera, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Villas Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Wolfe, P. (2004). *A importância do cérebro – da investigação à prática na sala de aula*. Coleção educação e diversidade. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspectivar Educação* (6), 30-55.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. 6ª edição. Edições ASA.

## DOCUMENTOS LEGAIS

Circular n.º 17/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do currículo na educação Pré-escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República — I Série n.º237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República — I Série n.º 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A n.º. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - I Série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação – *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário Da República — I Série n.º126, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República — I Série n.º129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.

Decreto-Lei n.º. 65/2015 de 3 de julho de 2015. Diário Da República — I Série n.º128, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração à

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto de 1997 – Normas das Instalações. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa, Portugal

## DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Beauscu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de matemática: Ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Junta de Freguesia de Águas Santas (2015). *A nossa freguesia de águas santas*. Acedido a 8 de dezembro de 2015 em <http://www.jf-aguassantas.pt/freguesia/>.
- ME/D.E.B, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.
- ME/D.E.B, (1998). *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica
- Martins, I. P. (coord.); Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V.; Couceiro, F.; Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- P.E. (2014-2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços*.
- P.E.C. (2012-2015). *Nós, com (e para) os Outros*. Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda.





## **ANEXOS**



## **ANEXOS - TIPO A**



## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexos - Tipo A</b>	103
<b>Anexo A1 – Capítulo II Ponto 2.4. Metodologia de Investigação</b>	108
<b>Anexo A1.1</b> – Grelha de observação em EPE	109
<b>Anexo A1.2</b> – Grelha de observação no 1.º CEB	116
<b>Anexo A1.3</b> – Exemplar de planificação em EPE	123
<b>Anexo A1.4</b> – Exemplar de planificação em 1.º CEB	126
<b>Anexo A1.5</b> – Exemplar do guião de observação em EPE	135
<b>Anexo A1.6</b> – Exemplar de guião de observação em 1.º CEB	138
<b>Anexo A1.7</b> – Exemplar de grelha de observação da prática pedagógica em EPE	141
<b>Anexo A1.8</b> – Exemplar de grelha de avaliação formativa em EPE	142
<b>Anexo A1.9</b> – Exemplares de grelhas de avaliação formativa do 1.º CEB	146
<b>Anexo A1.9.1</b> – Exemplar da grelha de avaliação formativa geral	146
<b>Anexo A1.9.2</b> – Exemplares das grelhas de avaliação formativa de português	151
<b>Anexo A1.9.2.1</b> – Exemplar de grelha de avaliação formativa no domínio da escrita	151
<b>Anexo A1.9.2.2</b> – Exemplar de grelha de avaliação formativa no domínio da leitura	153
<b>Anexo A1.9.2.3</b> – Exemplar de grelha de avaliação formativa no domínio da oralidade	155
<b>Anexo A1.10</b> – Exemplar de grelha de autoavaliação em EPE	157
<b>Anexo A1.11</b> – Exemplar de grelha de autoavaliação em 1.º CEB	158

<b>Anexo A.1.12</b> – Exemplar de narrativa individual em 1.º CEB	159
<b>Anexo A1.13</b> – Exemplar de narrativa colaborativa em EPE	165
<b>Anexo A1.14</b> – Exemplar de narrativa colaborativa em 1.º CEB	169
<b>Anexo A2 – Capítulo III, Ponto 3.2. Educação Pré-Escolar</b>	176
<b>Anexo A2.1</b> – Grelha de observação – atividade <i>jogo de mímica</i>	177
<b>Anexo A2.2</b> – Grelha de observação – atividade <i>jogo pictionary</i>	178
<b>Anexo A2.3</b> – Grelha de observação – atividade <i>yoga</i>	179
<b>Anexo A2.4</b> – Grelha de observação final – atividade <i>yoga</i>	180
<b>Anexo A2.5</b> – Grelha de observação – atividade <i>leitura do livro “A Floresta”</i>	181
<b>Anexo A2.6</b> – Grelha de observação – Ateliê de Matemática (1ª sessão)	182
<b>Anexo A2.7</b> – Grelha de autoavaliação – Ateliê de Matemática (2ª sessão)	183
<b>Anexo A2.8</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Uma história através de um quadro</i>	184
<b>Anexo A2.9</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade <i>Uma história através de um quadro</i>	191
<b>Anexo A2.10</b> – Grelha de observação – Gabinete do Ambiente	192
<b>Anexo A2.12</b> – Folha de registo – atividade experimental da Cortiça	193
<b>Anexo A2.13</b> – Grelha de observação – Atividade experimental <i>Papel</i>	194
<b>Anexo A2.14</b> – Grelha de observação – Atividade experimental <i>Cortiça</i>	195
<b>Anexo A2.15</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade experimental <i>Cortiça</i>	196

<b>Anexo A2.16</b> – Grelha de avaliação – Atividade experimental <i>Ciclo da água</i>	197
<b>Anexo A2.16</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade experimental <i>Ciclo da água</i>	203
<b>Anexo A3 – Capítulo III, Ponto 3.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	204
<b>Anexo A3.1</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade <i>Círculos Fracionários</i>	205
<b>Anexo A3.2</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Círculos Fracionários</i>	206
<b>Anexo A3.3</b> – Grelha de avaliação – Atividade escrita criativa <i>postais</i>	212
<b>Anexo A3.4</b> – Grelha de avaliação – Atividade escrita criativa <i>texto narrativo</i>	216
<b>Anexo A3.5</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Man on the moon</i>	220
<b>Anexo A3.6</b> – Projeto de Intervenção individual <i>Alimentos Saudáveis pelo Mundo</i>	224
<b>Anexo A3.7</b> – Planificação Semanal – 16-20 novembro 2015	249
<b>Anexo A3.8</b> – Grelha de Avaliação – Ateliês de Matemática	254
<b>Anexo A3.9</b> – Planificação – Atividade <i>Webquest</i>	260
<b>Anexo A3.10</b> – Grelha de Avaliação – Atividade <i>Webquest</i>	266
<b>Anexo A3.11</b> – Grelha de autoavaliação – Atividade <i>Webquest</i>	273
<b>Anexo A3.12</b> – Planificação – Atividade <i>Ângulos, mas o que são ângulos?</i>	274
<b>Anexo A3.13</b> – Grelha de avaliação – Atividade <i>Ângulos, mas o que são ângulos?</i>	277
<b>Anexo A3.14</b> – Grelha de Autoavaliação – Atividade <i>Ângulos, mas o que são ângulos?</i>	283

ANEXO A1 – CAPÍTULO II PONTO 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



ANEXO A1.1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM EPE

<b>INSTITUIÇÃO: IPSS</b>		
<b>Observador:</b> Francisca Encarnação e Mariana Rio		
<b>Educadora:</b>	<b>Nº de crianças:</b> 24	<b>Sala:</b> 5 anos

<b>Observações</b>	
<b>Planta da Sala</b>	

<b>Espaço Físico</b>	Qualidade das infraestruturas				A escola apresenta infraestruturas de qualidade razoável.		
	Estado de conservação				Está bem conservado.		
	Adequação aos NEE				Não possui elevador, o que pode dificultar a mobilidade de crianças com NEE Motoras/ de locomoção.		
	Luminosidade				A sala é iluminada tanto por luz artificial, como por luz natural, sendo esta prevalente.		
	Ventilação				A sala é ventilada de forma natural.		
	Aquecimento				Há um equipamento que não está em funcionamento.		
	Mobiliário				Duas estantes (difícil acesso para as crianças), duas mesas redondas, 16 cadeiras (parte em estado avançado de degradação), armário dos cacifos (difícil acesso para as crianças).		
	Armários				Há um armário de acesso restrito à Sra. Educadora de Infância e à Sra. Auxiliar de Ação Educativa.		
<b>Recursos Pedagógico-didáticos</b>	<b>Material</b>	<b>Autoria</b>	<b>Acessibilidade</b>	<b>Consciência Ecológica</b>	<b>Durabilidade</b>	<b>Sentido estético</b>	<b>Inferências</b>

	Jogos de tabuleiro Livros literários Enciclopédias Brinquedos Legos	Alguns jogos foram elaborados pela Sra. Educadora.	Estão acessíveis às crianças sempre há exploração das áreas de jogo.	Não há separação de resíduos; Não há ecoponto.	Alguns dos materiais apresentam sinais de necessidade de renovação: há livros rasgados; há jogos em que faltam peças ou em que estas estão estragadas.	As ilustrações de alguns livros apresentam qualidade estética.	Há material que é desadequado para a faixa-etária das crianças desta sala.
--	---	--	--	--	--	--	--

Observações				Inferências
Organização do Tempo e Rotinas	Manhã	Entrada	<p>9:00 – 9:30 - As crianças, há medida que vão entrando na sala de atividades, vão se sentando na área de acolhimento. Não há lugares fixos, pelo que cada criança escolhe o sítio onde prefere estar. Assinalam-se as presenças no quadro de dupla entrada e cantam-se os bons dias.</p> <p>A Sra. Educadora ou a Sra. Auxiliar cortam fruta (maçã ou pêra, geralmente) e distribuem um quarto a cada criança em conjunto com uma a duas bolachas maria.</p> <p>Segue-se um breve diálogo sobre o quotidiano das crianças, a distribuição das fitas de cada área de jogo selecionadas por cada criança e a ocupação das mesmas.</p>	Há seis fitas para cada área de jogo o que significa que nem todas as crianças poderão ir para a área de jogo de pretendem.
		Almoço	<p>12:15 – As crianças iniciam o processo de arrumação das áreas de jogo em que estiveram. Após isto as crianças dirigem-se para a área de acolhimento, esperando pela sua vez para ir à casa de banho e para lavar as mãos.</p> <p>12:30 – Depois de todas as crianças terem lavado as mãos, forma-se uma fila que se dirige para o edifício onde se encontra a cantina. Aí, as crianças dirigem-se para as mesas e</p>	Todas as crianças almoçam na instituição e nenhuma tem restrição alimentar.

			os lugares onde habitualmente se sentam. 13:00 – Quando terminam o almoço as crianças dirigem-se para os espaços exteriores.	
	<b>Tarde</b>	Entrada	13:30 – As crianças formam uma fila ainda no espaço exterior e dirigem-se para a sala de atividades. Aqui a Sra. Auxiliar dá início à leitura de um conto literário. Depois de explorado o conto, as crianças dirigem-se para o espaço exterior até à chegada da Sra. Educadora.  14:30 – A Sra. Educadora entra na sala de atividades e dá início às atividades da tarde.	Caso esteja mau tempo as crianças, em vez de irem para o espaço exterior, vão para as áreas de jogo.
		Lanche da tarde	16:00 - As crianças arrumam os materiais que tiverem mobilizado nas atividades e lavam as mãos. Forma-se uma fila e dirigem-se para a cantina, para a mesma mesa e lugar.	
		Saída	16:30-18:00 – Há medida que os encarregados de educação vão chegando, as crianças dirigem-se aos seus cacifos e retiram os seus pertences (casacos, mochila e brinquedos).	A maioria das crianças vai embora com os pais.
<b>Observações</b>				<b>Inferências</b>
<b>Organização do tempo e Rotinas</b>	<b>Tempo dedicado a cada atividade</b>	A Sra. Educadora alerta as crianças para o tempo de realização da atividade.		
	<b>Trabalho individual</b>	Há atividades individuais durante a semana.		
	<b>Pequeno grupo</b>	Predominam as atividades em pequeno grupo principalmente nos jogos.		

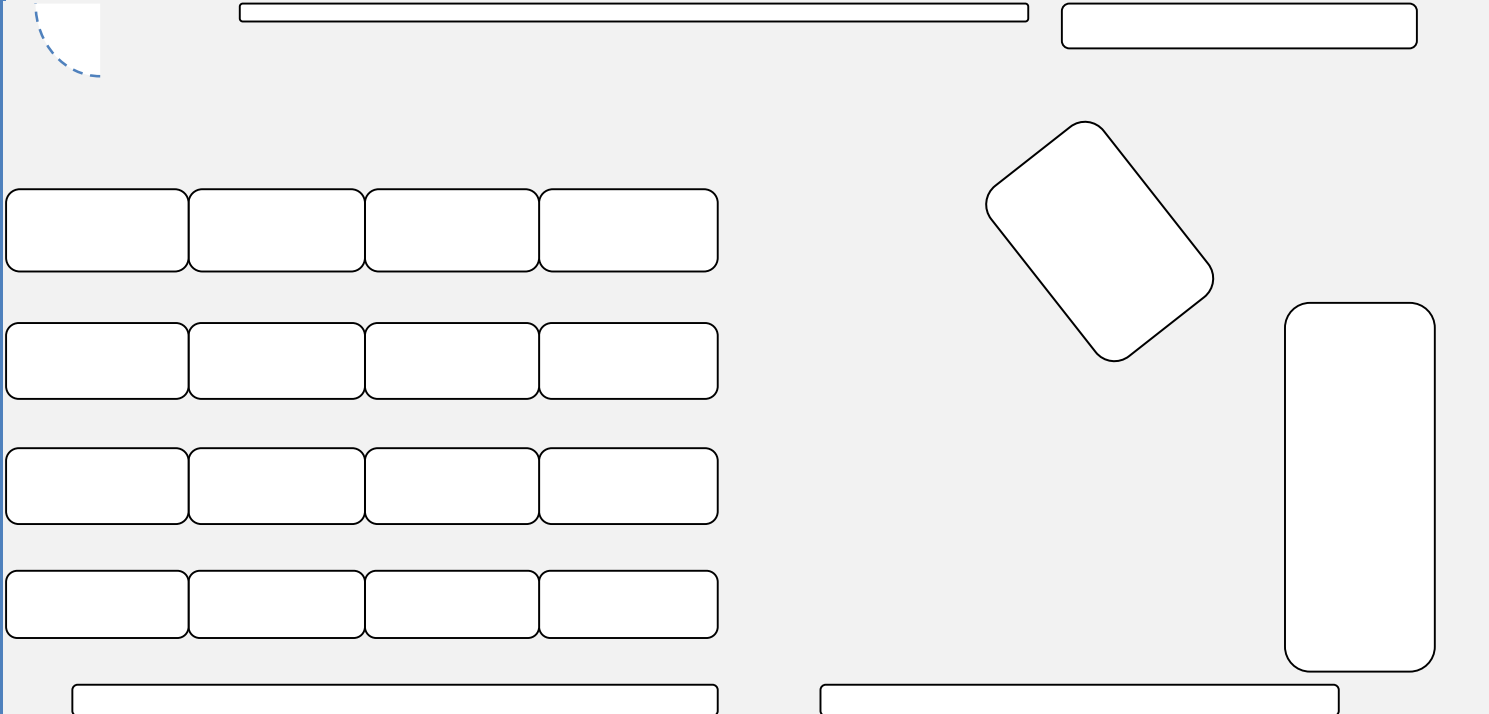
	<b>Grande grupo</b>	Estas atividades em grande grupo são dedicadas para a prática de expressão físico-motora ou para as de leitura.		
	<b>Tempo dedicado às crianças com NEE/ dificuldades de aprendizagem</b>	Há alguns momentos de interação específico com a criança com NEE.		.
<b>Observações</b>				
<b>Organização do grupo</b>				<b>Inferências</b>
	<b>Idades</b>	Crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.		Até à entrada no 1ºCEB, todas as crianças terão 6 anos.
<b>Interações</b>	<b>Criança-criança</b>	As crianças demonstram comportamentos de desrespeito perante o outro. Há alguns comportamentos violentos verbal e fisicamente entre as crianças.		
	<b>Criança-Educadora</b>	Feedbacks	Vai dando feedbacks em relação às atividades que as crianças vão realizando, insistindo naquilo que não foi realizado com tanto sucesso.	
		Disponibilidade	Esta mostra-se sempre disponível para acompanhar as crianças e é notória uma relação de grande cumplicidade com os mesmos.	
		Mediadora de conflitos	Nalguns momentos de reboição na sala ou mais conversa a professora cooperante intervém e a sua abordagem é cumprida por todos.	
		Forma de tratamento	As crianças tratam a professora pela segunda pessoa do singular ou pelo nome o que mostra um grande à vontade e proximidade entre todos.	
<b>Professora – Encarregados de Educação</b>		De todas as interações observadas, denota-se um respeito entre a profissional e os encarregados de educação. Salienta-se também alguma proximidade entre alguns.		

Projetos em desenvolvimento	Designação	Quando surgiu?	Áreas curriculares	Intervenientes	Durabilidade	
	"Gabinete do Ambiente"	Ano lectivo 2013/2014	Área do conhecimento do mundo	Câmara Municipal do Porto	2 anos	

<b>Comentários/Observações</b>	Neste projeto as crianças experimentam atividade práticas que evidenciam o seu interesse pela área do conhecimento do mundo. Estas atividades podem constituir o mote para outras realizadas em sala de atividades.
--------------------------------	---

ANEXO A1.2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO NO 1.º CEB

<b>INSTITUIÇÃO:</b> EB1/JI		
<b>Professora:</b>	<b>Ano:</b> 4º ano	<b>Nº de Alunos:</b> 21
<b>Observador:</b> Francisca Encarnação e Mariana Rio		

<b>Observações</b>				
<b>Planta da Sala</b>				



Observações								
Espaço Físico	Interior da Escola	Qualidade das infraestruturas				A escola apresenta infraestruturas de qualidade razoável.		
		Estado de conservação				Está bem conservado, apesar dos índices de humidade elevados.		
		Adequação aos NEE				Não possui elevador, o que pode dificultar a mobilidade de crianças com NEE Motoras/ de locomoção.		
	Sala de aula	Luminosidade				A sala é iluminada por luz artificial, mas também por luz natural.		
		Ventilação				A sala é ventilada de forma natural.		
		Aquecimento				Há um equipamento que se encontra ligado durante o inverno.		
		Mobiliário				As mesas estão distribuídas em quatro filas de quatro mesas.		
		Armários				Os armários estão num local acessível a todos os alunos para guardar os materiais.		
	Recursos Pedagógico-didáticos	Estruturas	Material	Autoria	Acessibilidade	Consciência Ecológica	Durabilidade	Sentido estético

		Quadro interativo Computador Projektor Impressora Globo terrestre;		Estão acessíveis aos alunos sempre que se justifique o seu manuseamento.	Existe um ecoponto na sala de aula.	Estes materiais devido à sua constituição apresentam uma grande durabilidade.	Possuem sentido estético, contribuindo alguns para a decoração da sala de aula	
--	--	--	--	--	-------------------------------------	---	--	--

Observações				Inferências
Organização do Tempo e Rotinas	Manhã	Entrada	9:00 – Os alunos dirigem-se para uma das portas do recreio (das traseiras), a professora vai buscá-los e dirigem-se, em fila, para a sala de aula. Após tirarem os casacos e de os colocarem nos cabides que se encontram no corredor à entrada da sala, os alunos dirigem-se para a sua mesa e esperam que a professora comece a aula.	
		Primeiro intervalo/Lanche	10:30 - Cada aluno, autonomamente, vai à sua mochila, pega no lanche e vai para o recreio lanchar. Ninguém fica na sala, só em caso de penalização sobre algum problema ocorrido.	A escola tem à disposição dos alunos leite, mas a maioria traz lanche de casa.
		Entrada	11:00 – A rotina de entrada às 9h00 é igual às 11H00. Os alunos entram na sala e aguardam as indicações da professora.	A sala fica sempre fechada à chave e só a professora poderá abrir. Por vezes não precisam de esperar pelas indicações da professora, e

				autonomamente retomam a tarefa anterior.
		Almoço	12:30 – A professora, normalmente, avisa os alunos que é a hora do almoço; Os alunos, autonomamente, arrumam o material na base da cadeira respectiva a cada um.	Alguns alunos almoçam na escola e outros vão a casa.
	Tarde	Entrada	13:45 – Mesma dinâmica de entrada como na parte da manhã. Os alunos entram na sala e aguardam as indicações da professora.	A sala fica sempre fechada á chave e só a professora poderá abrir.  Por vezes não precisam de esperar pelas indicações da professora, e autonomamente retomam a tarefa anterior.
		Saída	14H45/16H00/ 17H30 – O horário de saída não é igual durante todos os dias da semana.  Após autorização da professora os alunos, autonomamente, arrumam o material escolar, isto é, os manuais escolares, os cadernos pessoais e diversos materiais riscadores (lápiz de cor, canetas de filtro, canetas de tinta permanente, lápis de carvão, borracha, régua e cola) na base da cadeira respectiva de cada um.  Os alunos só levam os manuais e o caderno diário para casa quando têm trabalhos de casa.	A maioria dos alunos permanece na escola para frequentar as atividades extracurriculares.

Observações			Inferências
Organização do tempo e Rotinas	<b>Tempo dedicado a cada atividade</b>	A professora cooperante alerta os alunos para o tempo de realização e vai alertando os mesmos para o tempo restante ao longo da sua realização.	
	<b>Trabalho individual</b>	A grande maioria do trabalho realizado é individual.	
	<b>Pequeno grupo</b>	Há poucas atividades em pequeno grupo, apesar do interesse demonstrado pelos alunos.	
	<b>Grande grupo</b>	Há algumas atividades em grande grupo, principalmente jogos.	
	<b>Tempo dedicado às crianças com NEE/ dificuldades de aprendizagem</b>	Há momentos de interação individual com o aluno NEE.	
<b>Observações</b>			
Organização do grupo de alunos	<b>Idades</b>	Alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.	
	<b>Critério de distribuição dos alunos pelos lugares</b>	Autónomo/dirigido / constante/ flexível	Os alunos estão distribuídos por filas, sentados dois por mesa. Os lugares são totalmente flexíveis e são alvo de alteração por parte da professora cooperante.
		Critérios de organização em grande grupo	
<b>Inerações</b>	<b>Aluno – Aluno</b>	Apesar de estarem sentados juntos, verifica-se a predominância do trabalho autónomo de cada aluno. Nota-se um espírito aguçado de competitividade entre os alunos, que nem sempre resulta em atitudes positivas nas interações.	
			Durante o período de observação já foram alterados duas vezes.
			Por vezes, colocam, autonomamente, capas entre os alunos para não permitir a cópia entre os mesmos.

	<b>Aluno - Professor</b>	Feedbacks	Vai dando feedbacks em relação ao que os alunos fizeram nas tarefas, insistindo naquilo que não foi realizado com tanto sucesso.			A professora tem um papel de autoridade, impondo sempre respeito, organização, ordem e motivação na sala de aula. Para participarem os alunos têm de colocar o dedo no ar e esperar que a professora a vez.
		Disponibilidade	Esta mostra-se sempre muito disponível com os alunos e é notória uma relação de grande cumplicidade com os mesmos.			
		Mediadora de conflitos	Nalguns momentos de reboição na sala ou mais conversa a professora cooperante intervém e a sua abordagem é cumprida por todos.			
		Forma de tratamento	Os alunos tratam a professora por “Tu” o que mostra um grande à vontade e proximidade entre todos.			
	<b>Professora – Encarregados de Educação</b>		Nos momentos observados entre a Sra. Professora e os Encarregados de Educação pautaram-se pelo respeito e pela familiaridade.			Ainda não assistimos a reuniões intercalares ou de final de período.
<b>P rojet</b>	<b>Designação</b>	<b>Quando surgiu?</b>	<b>Áreas disciplinares</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Durabilidade</b>	

	<b>“Os amigos hortícolas”</b>	Ano lectivo 2015/2016	Estudo do Meio Oferta Curricular	Universidade do Porto – Faculdade de Nutrição; Câmara Municipal da Maia; Agrupamento de Escolas de Pedrouços.	1º Período	
--	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--	------------	--

<b>Comentários/Observações</b>	Os alunos demonstram interesse em atividades em pequeno grupo e pela área de estudo do meio pelo que os projeto de intervenção partirão destes pressupostos.
--------------------------------	--

ANEXO A1.3 - EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO EM EPE

Planificação Semanal 18-23 05 2015					
<p><b>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar a vez do outro e pela partilha de opiniões;</li> <li>- Desenvolver a competência auditiva, ao nível dos ritmos.</li> </ul> <p><b>Interesses evidenciados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da manutenção da horta da sala de atividades;</li> <li>- Atividades rítmicas e musicais;</li> <li>- Atividades com as famílias;</li> <li>- Reciclagem.</li> </ul> <p><b>Aprendizagens evidenciadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão do espaço de Serralves dedicado a produtos hortícolas;</li> <li>- Conhecimento sobre alguns princípios básicos de ecologia, ao nível da reciclagem.</li> </ul>	<p><b>Instituição:</b> IPSS  <b>Sala:</b> 5 anos de idade  <b>Nº de crianças:</b> 24</p>		<p><b>Equipa educativa:</b>  <b>Educadora de Infância:</b>  <b>Assistente técnica:</b>  <b>Estagiárias:</b> Francisca Ribeiro e Mariana Rio</p>		
	<p><b>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento capacidades de criatividade e de imaginação;</li> <li>- Favorecer a integração positiva no ensino formal;</li> <li>- Favorecer a capacidade de discriminação auditiva de diferentes ritmos;</li> <li>- Incentivar a participação ativa das famílias no processo educativo;</li> <li>- Promover interações positivas e significativas entre crianças e famílias;</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão.</li> </ul>				
	Plano de Ação				
Manhã	Segunda-feira (25)	Terça-feira (26)	Quarta-feira (27)	Quinta-feira (28)	Sexta-feira (29)
	<p>Acolhimento Reforço alimentar</p> <p>Planificação aberta às famílias: - Jogos de movimento no recreio; - Pintura com cotonete; - Modelagem de plasticina;</p> <p>Workshop de</p>	<p>Acolhimento Reforço alimentar</p> <p>Atividade conjunta do pré-escolar com as famílias: visita à Quinta de Serralves;</p> <p>Participação numa atividade dinamizada pela equipa educativa da Quinta de</p>	<p>Acolhimento Reforço alimentar</p> <p>Planificação aberta às famílias: - Jogos de movimento no recreio; - Pintura com cotonete; - Modelagem de plasticina;</p> <p>Construção de uma</p>	<p>Acolhimento Reforço alimentar</p> <p>Planificação aberta às famílias: - Jogos tradicionais; - Pintura com tela; - Pintura de uma tela coletiva;</p> <p>4. Participação numa atividade dinamizada pela quipá educativa do</p>	<p>Acolhimento Reforço alimentar</p> <p>Visita à escola EB1 S. João da Foz;</p> <p>Higiene</p>

		experiências no recreio do pré-escolar.  Higiene	Serralves: clubes da natureza.  Higiene	família em material reciclável.  Higiene	Gabinete do Ambiente: “A magia da ciência”. [M9]  Higiene		
	<b>Tarde</b>	<b>Almoço</b>					
		Higiene  Atividade de expressão musical: exploração de diferentes ritmos com instrumentos de percussão;  Atividade de expressão plástica: colagem de fotografias da família em cartolina.  Higiene Lanche	Higiene  Atividade de expressão verbal: continuação do conto da história “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen;  Atividade de expressão plástica: continuação da construção do livro individual.  Higiene Lanche	Higiene  1. Atividade de conhecimento do mundo: exploração do tema “reciclagem”; [F] 2. Exploração de um jogo com imagens de materiais para fazer a separação; [F] 3. Construção de um ecoponto para colocar na sala; [F]  Higiene Lanche  Sessão de música aberta às famílias.	Higiene  5. Participação numa atividade dinamizada pela quipá educativa do Gabinete do Ambiente: “A magia da ciência”. [F]  Higiene Lanche  Sessão de relaxamento em família	Higiene  6. Reflexão conjunta sobre a semana e levantamento dos interesses para a semana seguinte; [F, M]  Reflexão sobre o comportamento semanal de cada um e entrega dos colares do juízo para levar no fim-de-semana;  Higiene Lanche	
<p><b>Decisões pedagógicas:</b>  <u>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:</u>  Área de expressão e comunicação – 1, 2.  - Expressão oral e abordagem à escrita – 1, 2.  Área da formação pessoal e social – 2, 6.  Conhecimento do Mundo – 1, 2, 3, 4, 5.</p>							



Organização do espaço:

Sala de atividades – 1, 2, 3, 6.

- Área de acolhimento – 1, 2.

- Área da expressão plástica – 3

Gabinete do Ambiente – 4, 5.

Organização dos materiais:

Material de recorte e de colagem – 2, 3.

Caixote - 3

Organização do grupo:

Grande grupo – 1, 2, 3, 6.

Pequeno grupo – 4, 5.

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Francisca [F] e Mariana [M].

## Plano semanal 4 – 9.01.2016

Data: 4 a 9 de janeiro de 2016

Ano escolaridade: 4º ano

NEE: 1

Aluno(a) estagiário(a) Francisca Encarnação

Professor Cooperante:

Escola: EB1/JI

**Tema da semana: "Lendas, costumes e tradições de Portugal e do Mundo"**

### Descritores de desempenho da aula

**Português:** Distinguir informação essencial de acessória; Identificar informação implícita; Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados, olhando o interlocutor; Utilizar uma caligrafia legível; Respeitar as regras de ortografia e de pontuação; Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico, o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão; Fazer uma apresentação oral sobre um tema; Ouvir ler obras de literatura para a infância; Identificar ideias- chave de um texto ouvido; Justificar opções; Escrever postais.

**Matemática:** Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente; Simplificar frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada do 2 ou do 5 ou sejam ambos múltiplos de 10; Reconhecer que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando e subtraindo os numeradores; Reconhecer que é igual a 1 a soma de parcelas iguais.

**Estudo do Meio:** Localizar Portugal no mapa da Europa; Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor; Distinguir estrelas de planetas (Sol — estrela; Lua — planeta); Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado; Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para a história nacional; Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal.

**Expressão plástica:** Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, canetas de filtro; Desenhar livremente em suportes neutros; Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): recortando e colando elementos desenhando e escrevendo imprimindo e estampando.

<i>Tempo</i>	<i>Área curricular</i>	<i>Quarta</i>	<i>Área curricular</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Área curricular</i>	<i>Sexta-feira</i>
--------------	------------------------	---------------	------------------------	---------------------	------------------------	--------------------



		<p>de <math>\frac{1}{2}</math> com peças de <math>\frac{1}{6}</math>, quantas peças necessitaremos? E se fossem peças de <math>\frac{1}{8}</math>?</p> <p>- Sabendo que <math>\frac{6}{12}</math> cobrem a peça de <math>\frac{1}{2}</math>, então podemos dizer que estas são frações...? (equivalentes)</p> <p>- Qual destas duas frações é mais simples de ler e de reconhecer?</p> <p>3. Mobilização do recurso para a <i>descoberta</i> de outras frações equivalentes e destas para a simplificação de frações;</p> <p>- Registo no caderno diário de todos os passos vividos.</p> <p>4. Realização dos exercícios propostos do manual.</p>		<p>parágrafo final: distribuição de uma tabela-síntese das características do texto narrativo e colagem no caderno diário;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção individual do texto narrativo.</li> </ul>		<p>acontecimentos importantes e exposição no friso cronológico;</p> <p>- Resolução de um exercício-síntese sobre os conteúdos;</p> <p>- Análise de um esquema-síntese da história portuguesa do séc. XX;</p> <p>- Proposta para trabalho de casa da resolução das questões do manual adotado.</p>
11:00	<b>Matemática</b>	<p>5. Mobilização dos círculos fracionários e proposta de experimentação de adição de peças diferentes. Ex. Se tivermos <math>\frac{2}{3}</math> e quisermos adicionar <math>\frac{1}{6}</math> quanto obtemos?</p> <p>- Registo no caderno diário</p>	<b>Português</b> <b>Estudo do Meio</b> <b>Filosofia</b> <b>para</b> <b>crianças</b>	<p>2. Apresentação e leitura das narrativas criadas pelos alunos;</p> <p>3. Leitura expressiva por parte da professora estagiária de um excerto da obra “Cavaleiro da</p>		

12:30

<p>de todos os passos vividos.</p> <p>6. Experimentação e <i>descoberta</i> da necessidade de adicionar frações com o mesmo denominador;</p> <p>7. Mobilização do recurso e proposta de subtração de frações através da experimentação prática. Ex. Imaginemos que temos <math>\frac{3}{8}</math> de uma baguete de pão e retiramos <math>\frac{1}{4}</math> do pão, com quanto pão ficamos?</p> <p>- Registo no caderno diário de todos os passos vividos.</p> <p>8. Realização dos exercícios propostos no manual escolar.</p>		<p>Dinamarca” de Sophia de Mello Breyner Andresen – Parte II.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comparação entre a obra ouvida e as narrativas criadas pelos alunos. Debate sobre as diferenças e as semelhanças entre uns e outros e sobre a individualidade de cada narrativa;</li><li>• Apresentação bibliográfica de Sophia de Mello Breyner Andresen: debate sobre obras já conhecidas.</li><li>• Construção de um mapa mental com as ideias-chave da história ouvida:<ul style="list-style-type: none"><li>- Recorrendo à ferramenta digital <i>Mindmup</i>, os alunos, individualmente e à medida que vão participando oralmente, dirigem-se ao computador e vão completando o mapa</li></ul></li></ul>		
--	--	--	--	--

			<p>mental;</p> <p>- No final o mapa mental será impresso e entregue a cada aluno. Colagem no caderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da rota geográfica por que passou a personagem principal do conto – imagem satélite real;</li> <li>• Identificação do elemento que orientou esta personagem de volta a casa e realce de outras épocas em que os astros serviam como ponto de referência em viagens de longa duração – articulação com o conteúdo <i>Expansão Marítima Portuguesa</i> de Estudo do Meio;</li> <li>• Apresentação de um programa informático <i>Carta Celeste</i> com o intuito de mostrar aos alunos, em tempo real, a vista do espaço e do planeta Terra, tendo em</li> </ul>		
--	--	--	---	--	--

				especial atenção a quantidade de estrelas presentes no céu (caso não houvesse poluição luminosa). 4. Exposição dos textos narrativos no Jornal de Parede.		
<b>Almoço</b>						
13:45	<b>Matemática</b>	<u>Desafio diário</u> – Estudo do Meio (História de Portugal)  <b>Domínio:</b> Números e Operações  1. Organização da turma em grupos e resolução de uma ficha de trabalho composta por três partes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação gráfica de frações;</li> <li>• Simplificação de frações e frações equivalentes;</li> <li>• Adição e subtração de frações.</li> </ul> Cada conjunto de exercícios equivale a 10 pontos;	<b>Oferta curricular</b>	Projeto de Intervenção – A Higiene – (par pedagógico)	<b>Português</b>	<u>Desafio diário</u> – Matemática (Operação de divisão)  <u>Motivação:</u> Se estivéssemos em viagem como <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> como poderíamos comunicar com os nossos familiares e amigos?  1. Proposta de construção de elaboração de um postal: - Apresentação das
14:45						

		<p>2. Correção da ficha em grande grupo; No final vence o grupo com maior número de pontos – cada elemento recebe uma estrela extra que colocará no <i>placard Star wars</i>.</p>				<p>características formais que envolvem a escrita de um postal; - Escrita de um postal a um familiar à escolha com o tema <i>A visita à cidade do Porto</i>.</p>
15:00	Estudo do Meio	<p><b>Bloco:</b> À descoberta dos outros e das instituições</p> <p><u>Motivação:</u> A história da origem do <i>Vinho dos Mortos</i></p> <p>5. Apresentação dinâmica em Prezi sobre “As invasões francesas”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solução das questões propostas no manual adotado – grande grupo;</li> <li>• Identificação dos acontecimentos importantes e exposição no friso cronológico.</li> </ul>			<p><b>Projeto de Intervenção</b> <b>o</b> <b>Alimentos saudáveis pelo mundo</b></p>	<p>2. Conclusão dos trabalhos de grupo: - Finalização da apresentação em prezi; - preparação final dos cartazes construídos em grupo.</p> <p>6. Apresentação à turma do trabalho desenvolvido; Debate sobre a sessão final prática com os pais e familiares.</p>
16:00						



16:30						<b>Expressão Plástica e Português</b>	1. Atividade de escuta ativa: Proposta aos alunos da construção de uma ilustração por meio de uma descrição por parte da professora estagiária:
17:30							<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição das folhas A4 e registo do nome e data;</li> <li>• Revisão dos conceitos – direito; esquerdo; canto; superior; inferior; margem;</li> <li>• Início da descrição da ilustração, por parte da professora estagiária, e início da construção da ilustração. Exemplo: Ao longo da margem inferior desenhem um chão coberto de neve; No canto inferior direito, por cima do solo coberto de neve, desenhar um pinheiro.</li> </ul>

						<p>Este pinheiro irá até meio da margem direita [adaptação do vocabulário sempre que se considerar necessário, por exemplo margem-lado].;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição no Jornal de Parede.</li> </ul>
<p><b>Área(s) transversal(is):</b> Português e Estudo do Meio</p>						
<p><b>Recursos:</b> Computador, Projetor, Quadro interativo, Círculos Fracionários, Ficha de trabalho de matemática, Lápis de cor/cera/carvão, canetas de filtro, Folhas brancas A4, Tabela “O texto narrativo”, Cola Folhas brancas A5, Ilustração, Obra adaptada de <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>, Mapa da rota do Cavaleiro da Dinamarca, <i>Computador híbrido (Tablet)</i>, <i>Software Mindmup</i> e <i>Carta Celeste</i>, Jornal de Parede, Prezi “As invasões francesas, O fim da monarquia e a implantação da república”; Exercício-síntese; Esquema-síntese; Friso cronológico; Postais; Cartolina; Imagens impressas de aveia, chia, canela, linhaça e lentilhas.</p>						
<p><b>Avaliação Formativa – Instrumentos:</b> Tabela de observação de avaliação formativa (Português – leitura; Estudo do Meio e Matemática); registos fotográficos e videográficos.</p>						

ANEXO A1.5 - EXEMPLAR DO GUIÃO DE OBSERVAÇÃO EM EPE

<b>Guião de Pré-Observação</b>	
<p>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto</p> <p><b>Mestrado em educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do ensino básico</b></p> <p>Professor Supervisor: Carlos Jorge Correia</p>	<p>IPSS</p> <p>Sala de atividades do Mar – 5 anos</p> <p>Educadora de Infância cooperante:</p>
<b>Francisca da Encarnação Cunha e Nascimento Ribeiro</b>	
<p>Descrição, contextualização e fundamentação da segunda atividade solicitada para observação e supervisão</p> <p><b>Narração da obra “A Floresta” e caracterização de Sophia de Mello Breyner Andresen</b></p>	
7 de maio de 2015	

Volvidas três semanas após a primeira solicitação para observação e supervisão da atividade *Uma história através de um quadro*, renovo o meu pedido ao Professor Supervisor Carlos Jorge no sentido de pôr em prática novas ideias que eu sei, devido a experiencias anteriores, que constituem fragilidades e dificuldades em mim. É neste contexto que propus, quer ao meu par pedagógico, quer à Senhora Educadora de Infância Daniela, a dinamização de uma atividade de índole dramática que envolvesse a narração de uma história, neste caso, de um excerto do livro “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen, livro este que se encontra a ser explorado pela Senhora Educadora de Infância Daniela com o grupo de crianças em que me encontro.

Esta ideia surgiu também no âmbito das atividades que temos (eu e o meu par pedagógico) levado a cabo no que diz respeito à apresentação de diferentes personalidades de diversas áreas do conhecimento ao grupo. Neste caso será Sophia de Mello Breyner Andresen, uma importante autora, escritora e poetisa do século XX, cujo espólio ligado à literatura infanto-juvenil, para além de vasto e premiado, se encontra amplamente presente não só no Plano Nacional de Leitura, como ainda nos Programas de Português do 1º e 2º ciclos do ensino básico (Reis, *et. al.*, 2009, BNP, 2011).

Assim, com base nas ideias que expus, planificamos, em tríade de formação (Ribeiro, 2011) uma sessão de leitura de um capítulo da referida obra, com a particularidade de

(eu) estar caracterizada. Depois de algumas sugestões, ficaram como propostas ou caracterização de uma personagem da história, neste caso o anão por ter uma caracterização forte ou a caracterização da própria autora. Em casa, passados alguns momentos de reflexão e pesquisa, acabei por decidir que o melhor seria caracterizar Sophia de Mello Breyner Andresen devido a: poder *trazer* a personalidade que gostaria de lhes dar a conhecer para a sala de atividades e ser *ela própria* a apresentar-se; não estimular o grupo em demasia já que a sua caracterização não será tão forte quanto a do anão, não sendo, por isso, motivo de distração/excitação; pensar que a caracterização da autora será mais fácil de concretizar do que a da personagem, e como não me sinto muito à vontade com este tipo de atividade, penso que será melhor começar por algo relativamente mais acessível e ir, progressivamente, aumentando o grau de dificuldade à medida que vou experimentando outras atividades deste tipo e vou melhorando as minhas práticas.

Esta atividade em nada se assemelhará com as desenvolvidas anteriormente por mim, nem foi um tipo de atividade que tenha presenciado, enquanto observadora, a ser colocada em prática por outros sujeitos, nomeadamente a Senhora Educadora de Infância Daniela ou a equipa educativa do Gabinete do Ambiente, pelo que estou com algum receio de, por um lado, não ser bem-sucedida, e, por outro, que as crianças fiquem demasiado agitadas pela dramatização, já que não é algo habitual do seu quotidiano.

Pese embora este facto, reconheço, apoiando-me nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) e no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, a importância da ação pedagógica do educador enquanto promotor da aproximação à leitura e literatura, da diversificação de atividades de expressão e comunicação e do desenvolvimento da capacidade de imaginação e fruição literária e estética. Daí que tenha selecionado este tipo de atividade, pois se em primeira instância me interessa aprender e evoluir, experimentando diversos tipos de atividades, em última instância, move-me o interesse das crianças e o desenvolvimento holístico destas (DL n.º 46/86 de 14, de outubro de 1986).

Apesar dos meus receios e ansiedades, procurarei preparar-me o melhor que conseguir de modo a estar o mais confiante possível na atividade e, acima de tudo, a não estar dominada pelo nervosismo, que em muito influência (negativamente) a nossa prestação.

Esta atividade será então constituída por dois momentos, um respeitante à entrada de Sophia de Mello Breyner Andresen, à revisão do que foi lido até então e à leitura do capítulo IV da obra já mencionada e outro relativo a um diálogo estabelecido entre a

*autora* e as crianças no sentido de a conhecerem melhor. Estes dois momentos não irão conter em si tudo o que será realizado no âmbito d' "A Floresta" ou da escritora, para além destes, estive já a pesquisar, a ponderar e a debater com o meu par pedagógico e a Senhora Educadora de Infância Daniela a possibilidade de uma visita ao Jardim Botânico e à casa da escritora (que se encontra neste jardim) e a construção de uma maquete relativa à obra ao invés do tradicional registo gráfico individual.

Quanto à organização do grupo, este estará em grande grupo em ambos os momentos da atividade, na área de acolhimento da sala de atividades. Como meio de preparação do ambiente, estará uma música de fundo calma, instrumental que selecionei propositadamente para o efeito – *River flows in you, Cello and Piano Orchestral Version*. A música tem como principal propósito o de contribuir para um ambiente relaxante, mas estimulante em que a criança está motivada e com atenção ao que está a ser lido.

Como principais objetivos para esta atividade proponho: contribuir para o desenvolvimento da competência auditiva ao nível da atenção e concentração; promover a familiarização com a literatura infantil – o conto; o aumento do conhecimento ao nível literário das obras e da biografia de Sophia de Mello Breyner Andresen.

#### Referências bibliográficas

BNP (2011). Sophia de Mello Breyner Andresen no seu tempo – Momentos e documentos. *Biblioteca Nacional de Portugal (website)*. Acedido a 1 de maio de 2015 em <http://purl.pt/19841/1/index.html>.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14, de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário Da República — I Série n.º237. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República - I Série A n.º. 201. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

ME/DEB, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, C. (Coord.); Dias, A. P.; Cabral, A. T.; Silva, E.; Viegas F; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J.; Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.). *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores*. (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.

Instituição Cooperante: EB1/JI

Orientador(a) Cooperante:

Turma/Ano 4ºano

Díade: Francisca Encarnação e Mariana Rio

Estagiária(o) observada(o): Francisca Encarnação

Data de observação: 2016/12/7

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

Estando na reta final da prática pedagógica observada, e apoiando-me em todas as evidências recolhidas e em todas as experiências práticas pedagógico-didáticas vividas, sinto-me confiante para apontar os aspetos em que assenta esta segunda aula observada.

Tendo em conta os interesses dos alunos, relativamente a geografia e às tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como os conteúdos programáticos de Estudo do Meio esperados para esta altura do ano (Dec-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto de 2001), delineei um trajeto didático, de noventa minutos, cujo foco é o conteúdo *Europa e a União Europeia*.

Assim, e numa lógica de aprendizagem em espiral (Roldão, 1994), proponho um conjunto de atividades que partem do conhecimento prévio dos alunos acerca dos conteúdos abordados, favorecendo, desta forma, não só a compreensão holística destes conteúdos, mas também a motivação dos alunos para o aprofundamento dos seus conhecimentos.

A estratégia pedagógica-didática – trabalho de grupo – tem-se evidenciado bastante motivadora e significativa, geradora de aprendizagens quer no campo cognitivo, quer socio-afetivo, daí a sua mobilização e importância para o desenvolvimento integral dos alunos (Dec-Lei nº. 240/2001 de 30 de agosto de 2001).

O momento de apresentação do trabalho realizado será igualmente uma situação didática fundamental na medida em que os alunos revelam interesse e motivação nos momentos de expressão oral. Deste modo, para além de constituir uma estratégia de consolidação de aprendizagens, será ainda uma experiência que contribuirá, sem dúvida, para o aprimorar das competências ligadas à expressão oral.

.

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

Para estas atividades, antecipo que alguns alunos sintam dificuldades no momento de *explicação das tarefas* propostas. Por isto mesmo, pretendo organizar primeiro a turma em grupos e, depois deste momento inicial de confusão, passar a explicar a natureza do trabalho previsto para esta aula, bem como a funções de cada grupo e de cada elemento.

Penso também que alguns alunos demonstrem alguma dificuldade no trabalho de grupo, pese embora esta seja já uma estratégia familiar. Esta dificuldade está, na maioria dos casos, ligada a características pessoais dos alunos, pelo que considero que promover atividades neste âmbito contribuem para a aprendizagem do trabalho colaborativo.

Estes conteúdos – Europa e União Europeia – apesar de ser comum para os alunos visto terem contacto com mapas da europa e com símbolos da U.E. no seu quotidiano, são conteúdos abstratos, pelo que alguns alunos poderão sentir dificuldade na leitura e análise do mapa. Com o intuito de ultrapassar esta possível dificuldade proponho a apresentação de diversos recursos interativos e dinâmicos no sentido de aproximar o conhecimento abstrato do conhecimento mais concreto, característico desta faixa etária (Papalia; Olds & Feldman, 2001).

Uma das dificuldades que gostaria ainda de realçar, e que a mim diz respeito, prende-se com a gestão das tarefas propostas no tempo que tenho disponível, já que tenho receio de ter planificado demasiadas tarefas para esta atividade. De modo a ultrapassar esta possível dificuldade perspetivo a orientação e acompanhamento dos alunos, ao longo de toda a atividade, de maneira a, por um lado, colmatar dificuldades e, por outro, rentabilizar da melhor maneira o tempo reservado a esta aula.

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

Nesta atividade acho relevante ser observada a capacidade de mobilizar e articular duas áreas que, à partida, não se interligam – Estudo do Meio e TIC.

Também considero importante ser observada a minha interação com os alunos e com os grupos já que penso que a minha postura e atuação influenciarão, sobremaneira, o curso desta atividade.

Gostaria ainda de ver avaliada a estrutura em si da atividade proposta, isto é, enquanto trajeto didático assente na aprendizagem pela descoberta (Duarte, 1998) citado por (Silva, 2011), uma aprendizagem que se espera motivadora e significativa e que fomenta o potencial de aprendizagem dos alunos. Com efeito, a promoção do desenvolvimento de vários conhecimentos e competências é, na minha opinião,

imprescindível porque possibilita que os alunos tenham acesso e apreendam o conhecimento e o currículo de uma forma integradora e integrante e segundo porque possibilito o seu desenvolvimento de um modo holístico já que não só favoreço a construção de um conhecimento plural, como o desenvolvimento de competências várias que lhes serão úteis já num futuro próximo. Tendo em conta que me encontro numa sociedade em constante mudança que distingue os indivíduos pelo seu acesso ou não ao conhecimento, perspetivo que esta filosofia de educação vá ao encontro das exigências da sociedade dos dias de hoje (Pacheco, 2003).

### **Referências bibliográficas**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A nº. 201. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.

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

Pacheco, J. (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. *Seminário "O Currículo Regional"*, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.

Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa. IIE.

Silva, A. (2011). Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS. In *Pedagogia para a Autonomia UM. CIEd. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA*. Acedido a 12 de janeiro de 2016, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14923/1/acsilva%20-%20autonomia%20e%20aprendizagem%20pela%20descoberta.pdf>.



ANEXO A1.7 - EXEMPLAR DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM  
EPE

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade:	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	
Atenção	
Participação	
Adequação dos recursos/materiais	
Adequação das estratégias pedagógicas	
Interação criança-criança	
Interação criança-adulto	

ANEXO A1.8 - EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA EM EPE

Grelha de avaliação formativa										
Área da Expressão Plástica										
Crianças	Parâmetros de observação/ avaliação									Comentários/Observações
	Compreensão oral		Participação			Criações individuais		Comportamento		
	Capacidade compreender e respeitar as instruções		Empenhamento	Autonomia	Ajuda ao outro	Criatividade	Cuidado estético	Respeito pela vez do outro	Respeito pelas regras de sala de aula	
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Escola</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Compreensão Oral – Capacidade de compreender e respeitar instruções</b>
<b>Nível 1</b>	A criança não tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais.
<b>Nível 2</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas.
<b>Nível 3</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas e longas.
<b>Nível 4</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas e longas e complexas curtas.
<b>Nível 5</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples e complexas, curtas e longas.
<b>Escola</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação - Empenhamento</b>
<b>Sim</b>	A criança empenha-se nas tarefas da atividade proposta.
<b>Não</b>	A criança não se empenha nas tarefas da atividade proposta.
<b>Nem sempre</b>	A criança empenha-se em algumas tarefas da atividade proposta.
<b>Escola</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação – Autonomia</b>
<b>Sim</b>	A criança demonstra autonomia na resolução de dificuldades e/ou problemas.
<b>Não</b>	A criança demonstra-se dependente da ajuda do professor para a resolução de dificuldades e/ou problemas.

<b>Nem sempre</b>	A criança demonstra autonomia na resolução de algumas dificuldades e/ou problemas.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação – Ajuda ao outro</b>
<b>Sim</b>	A criança demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas.
<b>Não</b>	A criança não demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas.
<b>Nem sempre</b>	A criança demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas em alguma situações.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Criações individuais - Criatividade</b>
<b>Nível 1</b>	A criança demonstra um desenvolvimento insuficiente ao nível da aptidão criativa.
<b>Nível 2</b>	A criança demonstra pouco desenvolvimento ao nível da aptidão criativa pois reproduz sempre traços de produções anteriores e/ou produções dos colegas.
<b>Nível 3</b>	A criança demonstra desenvolvimento ao nível da aptidão criativa, reproduzindo, a maioria das vezes, traços de produções anteriores e/ou produções dos colegas.
<b>Nível 4</b>	A criança demonstra desenvolvimento ao nível da aptidão criativa, mas nem sempre produz com originalidade.
<b>Nível 5</b>	A criança demonstra desenvolvimento ao nível da aptidão criativa.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Criações individuais – Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	A criança demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 2</b>	A criança demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação das suas produções.

<b>Nível 3</b>	A criança demonstra interesse pela qualidade da apresentação das suas produções, mas apenas quando solicitado.
<b>Nível 4</b>	A criança demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 5</b>	A criança demonstra cuidado na qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do outro</b>
<b>Sim</b>	A criança respeita a vez das restantes crianças.
<b>Não</b>	A criança interrompe a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Nem sempre</b>	A criança respeita, na maioria das vezes, a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Raramente</b>	A criança, na maioria das vezes, não respeita a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula</b>
<b>Sim</b>	A criança respeita as regras de sala de atividades.
<b>Não</b>	A criança não respeita as regras de sala de atividades.
<b>Nem sempre</b>	A criança respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de atividades.
<b>Raramente</b>	A criança, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de atividades.

ANEXO A1.9 - EXEMPLARES DE GRELHAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DO 1.º CEB

ANEXO A1.9.1 – EXEMPLAR DA GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA GERAL

<b>Tabela de observação de avaliação formativa</b>									
<b>Área – Estudo do Meio/Matemática</b>									
Alunos	Parâmetros de avaliação								Comentários/Observações
	<b>Domínio/Bloco - Objetivos/Descritores de desempenho</b>	Participação oral			Participação escrita/ registos		Comportamento		
		Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)	Pertinência no conteúdo abordado	Mobilização do léxico próprio do conteúdo	Correção ortográfica	Cuidado estético	Respeito pela vez do Outro	Respeito pelas regras de sala de aula	

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Escola</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno não conseguiu atingir nenhum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 2</b>	O aluno não conseguiu atingir algum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos e conseguiu atingir satisfatoriamente os restantes.
<b>Nível 3</b>	O aluno conseguiu atingir satisfatoriamente os objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 4</b>	O aluno conseguiu atingir os objetivos/descriptores de desempenho propostos, tendo apresentado dificuldades em apenas um.
<b>Nível 5</b>	O aluno atingiu a totalidade dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Escola</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno mobiliza um campo lexical pouco variado e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 2</b>	O aluno mobiliza um campo lexical básico e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia de alguns fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 3</b>	O aluno mobiliza um campo lexical suficientemente alargado e o seu discurso apresenta incoerências apenas ao nível morfológico ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 4</b>	O aluno mobiliza um campo lexical bastante alargado e o seu discurso apresenta incoerências mínimas a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.

<b>Nível 5</b>	O aluno mobiliza um campo lexical diversificado e o seu discurso é organizado, fluido e concordante em género e número. O aluno articula e pronuncia corretamente os fonemas da língua portuguesa.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Pertinência</b>
<b>Sim</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Não</b>	A participação do aluno nunca é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Nem sempre</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado, sendo que em algumas ocasiões diverge em relação ao conteúdo abordado.
<b>Raramente</b>	A participação do aluno é, na maioria das vezes, divergente ao abordado.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral – mobilização de léxico específico</b>
<b>Sim</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Não</b>	O aluno não mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Nem sempre</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado, na maioria das suas intervenções.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Correção Ortográfica</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno apresenta bastantes incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 2</b>	O aluno apresenta, frequentemente, incorreções ao nível ortográfico.



<b>Nível 3</b>	O aluno apresenta poucas incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 4</b>	O aluno apresenta incorreções ao nível ortográfico apenas nas palavras desconhecidas.
<b>Nível 5</b>	O aluno apresenta rigor e correção ao nível ortográfico.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 2</b>	O aluno demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 3</b>	O aluno demonstra interesse pela qualidade da apresentação dos seus registos, mas apenas quando solicitado.
<b>Nível 4</b>	O aluno demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 5</b>	O aluno demonstra cuidado na qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do Outro</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita a vez dos restantes alunos.
<b>Não</b>	O aluno interrompe a participação dos outros alunos/professor.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, a participação dos outros alunos/professor.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita a participação dos outros alunos/professor.

Escala Parâmetros	Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula
<b>Sim</b>	O aluno respeita as regras de sala de aula.
<b>Não</b>	O aluno não respeita as regras de sala de aula.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de aula.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de aula.

ANEXO A1.9.2 – EXEMPLARES DAS GRELHAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PORTUGUÊS

ANEXO A1.9.2.1 – EXEMPLAR DE GRALHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO DOMÍNIO DA ESCRITA

<b>Tabela de avaliação formativa – Português – Domínio: Escrita</b>								
<b>Parâmetros de avaliação</b>								
Alunos	Meios para reter inf. (registos)	Ortografia	Pontuação	Léxico	Pertinência	Coessão/coerência	Estética	Observações

<b>CrITÉrios de avaliação</b>	
<b>NÍvel</b>	
<b>1</b>	O aluno não respeita os parâmetros de avaliação, nem revela preocupação estética com os seus registos. A sua caligrafia não é legível e demonstra dificuldade ao nível ortográfico. O aluno não reconhece as características dos diferentes tipos de textos.
<b>2</b>	O aluno demonstra dificuldade na maioria dos parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos não é cuidada e a sua caligrafia é pouco legível. O aluno evidencia dificuldades ao nível ortográfico e no reconhecimento das características dos diferentes tipos de texto.
<b>3</b>	O aluno demonstra dificuldade em dois dos parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia algumas poucas dificuldades ao nível ortográfico.

	O aluno reconhece as características da maioria dos tipos de texto.
<b>4</b>	O aluno demonstra dificuldade em apenas um dos parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia algumas poucas dificuldades ao nível ortográfico. O aluno reconhece as características da maioria dos tipos de texto.
<b>5</b>	O aluno respeita todos os parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é especialmente cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia uma capacidade ortográfica rigorosa. O aluno reconhece as características dos diferentes tipos de texto.

ANEXO A1.9.2.2 – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO DOMÍNIO DA LEITURA

<b>Tabela de avaliação formativa – Português – Domínio: Leitura</b>							
<b>Parâmetros de avaliação</b>							
Alunos	Respeito pelos sinais de pontuação	Fluidez	Articulação fonémica	Expressividade/Entoação	Ritmo	Compreensão do texto (levantamento das ideias principais)	Observações

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Nível</b>	
1	<p>O aluno não se demonstra capaz de ler com fluidez, ritmo, entoação, expressividade, nem respeita os sinais de pontuação.</p> <p>O aluno revela que não compreende o que lê e por isso não é capaz de assinalar as ideias principais.</p> <p>O aluno evidencia dificuldades na articulação fonémica.</p>
2	<p>O aluno demonstra dificuldades na maioria dos parâmetros de avaliação e apenas compreende textos simples. O aluno evidencia dificuldades em expressar as ideias principais do texto e tem uma articulação pouco rigorosa de alguns fonemas.</p>
3	<p>O aluno demonstra dificuldades em dois dos parâmetros de avaliação e compreende</p>

	satisfatoriamente textos variados. O aluno é capaz de expressar as ideias principais do texto e tem uma articulação rigorosa da maioria de fonemas.
4	O aluno demonstra dificuldades em apenas um dos parâmetros de avaliação. O aluno compreende o que lê e respeita os sinais de pontuação. O aluno é capaz de expressar as ideias principais do texto e tem uma articulação rigorosa da maioria dos fonemas.
5	O aluno é capaz de ler com fluidez, ritmo, entoação e expressividade e respeita os sinais de pontuação. O aluno compreende o que lê e lê de forma audível. O aluno articula com rigor todos os fonemas. O aluno é capaz de expressar as ideias principais do texto

ANEXO A1.9.2.3 – EXEMPLAR DE GRELHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO DOMÍNIO DA ORALIDADE

<b>Tabela de avaliação formativa – Português – Domínio: Oralidade</b>									
<b>Parâmetros de avaliação</b>									
Alunos	Participação/iniciativa	Articulação do discurso	Expressividade	Coesão e coerência	Léxico	Ritmo	Adequação	Pertinência	Observações

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Nível</b>	
<b>1</b>	O aluno verbaliza com dificuldades todos os parâmetros de avaliação. O aluno não é capaz de adaptar o seu discurso à situação comunicativa e nem todas as suas participações são pertinentes. O seu léxico não é diversificado.
<b>2</b>	O aluno demonstra dificuldades na maioria dos parâmetros de avaliação e utiliza um léxico pouco diversificado e tem dificuldades em adaptar o seu discurso às situações comunicativas.
<b>3</b>	O aluno demonstra dificuldades em dois dos parâmetros de avaliação e revela um léxico básico. As suas participações são maioritariamente pertinentes e o seu discurso é adequado à maioria das situações comunicativas.
<b>4</b>	O aluno demonstra dificuldades em apenas um dos parâmetros de avaliação e apresenta um léxico alargado. As suas participações são maioritariamente pertinentes e o seu discurso é adequado à maioria

	das situações comunicativas.
<b>5</b>	O aluno verbaliza com fluidez, entoação, ritmo e expressividade as suas ideias. O aluno participa pertinentemente e apresenta um léxico diversificado. O aluno é capaz de adequar o seu discurso à situação comunicativa.



ANEXO A1.10 – EXEMPLAR DE GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO EM EPE

<b>Grelha de autoavaliação</b>							
Área: Conhecimento Matemático							
Parâmetros de autoavaliação							
Recursos e Materiais		Estratégias		Capacidade de articulação com outras áreas e/ou com interesses	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de motivação	Capacidade de observação
Durabilidade e/ Resistência	Qualidade Estética	Criatividade	Adequação				
<b>Critérios de avaliação</b>							
1				2		3	
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor e/ou que as estratégias não foram as mais adequadas às intenções educativas.				Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar e/ou necessita de haver uma adaptação às estratégias em relação às intenções educativas.		Sinto que o meu desempenho evidenciou um desenvolvimento ao nível das competências docentes e/ou esteve adequado às intenções educativas.	

ANEXO A1.11 – EXEMPLAR DE GRALHA DE AUTOAVALIAÇÃO EM 1.º CEB

<b>Grelha de autoavaliação</b>								
Área:								
Parâmetros								
Recursos e Materiais		Estratégias			Capacidade de articulação com outras áreas e/ou projetos	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de motivação	Capacidade de observação
Qualidade estética	Adequação à estratégia e/ou conteúdo	Criatividade	Adequação	Coerência				
<b>Critérios de avaliação</b>								
1			2			3		
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor.			Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar.			Sinto que o meu desempenho foi suficientemente bom.		

### 1ª Narrativa Individual

A narrativa individual é um documento de carácter crítico-reflexivo cujo foco se centra no paralelismo entre as características do contexto em que desenvolvo a minha prática e as particularidades e potencialidades das minhas opções pedagógico-didáticas. Nestes parágrafos estarão patentes as minhas observações, experiências, aprendizagens e sentimentos, reflexos da minha personalidade.

A minha prática pedagógica supervisionada é desenvolvida na Escola EB1/JI do Paço, integrante do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, agrupamento esse TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Esta é uma escola pública composta por um edifício principal, no qual estão cinco turmas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), uma sala de informática e a biblioteca; por um pavilhão reservado ao ginásio e a uma sala com materiais e recursos para a prática de expressão físico-motora; e por um outro pavilhão, resultado das obras de melhoria decorridas há 11 anos pela Câmara Municipal da Maia, onde se encontram duas salas do pré-escolar, a cantina da escola, e sala de professores.

No que diz respeito, em concreto, à sala de aula em que me encontro, esta é uma sala de aula retangular com 24 m<sup>2</sup> (aproximadamente). Esta sala foi alvo de obras de remodelação, nas quais foram instalados o quadro branco e a grande maioria dos recursos tecnológicos da sala, isto é o quadro interativo, o projetor, o computador e o acesso à internet. Nesta sala de aula é possível encontrar, na parede diametralmente oposta à entrada, dois armários e uma mesa de apoio para materiais e para o arquivo de documentos dos alunos e na parede perpendicular a esta, oposta às janelas, um painel com um material têxtil propício à afixação dos trabalhos dos alunos ou de outros materiais/recursos construídos para ou na sala de aula. Também nesta área da sala há mesas de apoio nas quais podemos encontrar diversos manuais escolares e materiais de expressão plástica.

Precisamente pela arquitetura da sala de aula, onde apenas uma das paredes se encontra disponível para a afixação de trabalhos e/ou de cartazes e outros materiais, faz-se sentir a necessidade de renovação amiúde dos trabalhos, no sentido de libertar algum espaço expositivo que permita a exposição de materiais ou trabalhos mais recentes. Esta gestão é feita pela Senhora Professora Cooperante e pelas professoras-estagiárias, sendo que há áreas delimitadas para as Atividades de Enriquecimento Curricular. Considero este aspeto [espaço livre na sala de aula e áreas adjacentes para a exposição de trabalhos] importante para refletir

uma vez que a exposição de trabalho dos alunos contribui para a sua autoestima e motiva a sua participação em atividades criativas e porque a exposição de cartazes e outros recursos relativos a conteúdos programáticos específicos possibilita que o aluno mantenha, por um período de tempo mais ou menos alargado, o contacto visual favorecendo a sua memorização a longo prazo (Pol, 1996).

Há igualmente um ponto sobre o qual gostaria de dedicar alguma atenção pois, segundo a minha perspetiva, influencia o processo de aprendizagem. Como referi, ao longo de toda a parede de exposição, estão mesas que servem de apoio para recursos diversos como manuais escolares ou material de expressão plástica. Ora, o aglomerado de materiais é, na minha opinião demasiado para o espaço da sala de aula. Sabendo que as interações entre os indivíduos, entre estes e o meio e até mesmo o processo de ensino e de aprendizagem são influenciados pelas características e condicionantes dos espaços envolventes (Foneiro, 2008) citado por (Teixeira & Reis, 2012), de que forma poderei eu transformar o espaço de sala de aula de maneira a torná-lo mais estimulante e facilitador de aprendizagens (Zabalza, 2001)?

Esta turma, que se encontra a frequentar o quarto ano de escolaridade do 1º CEB, é composta por 21 alunos – 9 (nove) raparigas e 12 (doze) rapazes – sendo que há um aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais). Na sala de aula há cadeiras e mesas suficientes para todos os alunos estando, neste momento, a sua disposição organizada em quatro filas de mesas e cadeiras. A última fila de mesas e cadeiras, pese embora tenha capacidade para seis alunos, tem, até ao dia de hoje, apenas três alunos, pelo que se pode concluir que as três primeiras filas têm a grande maioria dos alunos (18 [dezoito] alunos mais especificamente).

A diferenciação pedagógica surge, neste sentido, como algo natural e expectável até porque se objetivo for aproximar, neste caso, este aluno NEE ao nível de desenvolvimento dos restantes alunos, então, só através de práticas diferenciadas, adaptadas as suas capacidades e características poderão contribuir para o seu desenvolvimento máximo (DL nº. 46/86 de 14 de outubro de 1986). Este tem sido uma das nossas (enquanto par pedagógico) linhas de atuação: para além de diferenciar recursos e materiais, procuramos também diversificar estratégias e atividades (DL nº. 240/2001 de 30 de agosto de 2001) de modo a abranger e favorecer os vários estilos e ritmos de aprendizagem. Assim, as nossas páticas vão ao encontro da promoção da zona de desenvolvimento proximal (Strandberg, 2009). E, de facto, as evidências recolhidas através das estratégias de avaliação formativa, sejam a observação e as fichas de trabalho e outros recursos, têm espelhado os benefícios de uma prática diferenciada e diversificada: os alunos estão motivados e empenhados na

aprendizagem, participam ativamente durante as aulas, mantêm a sua atenção por períodos de tempo mais perlongados e dedicam-se a superar com sucesso cada tarefa e cada atividade.

Uma questão sobre a qual gostaria de me debruçar prende-se com a dificuldade que sinto em promover a articulação entre as áreas curriculares que leciono e as AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular), muito devido ao desfasamento entre o meu horário e o horário daqueles professores. Contudo, penso que quer alunos, quer professores poderiam beneficiar de projetos articulados entre os diferentes conteúdos e áreas curriculares (DL nº. 240/2001, de 30 de agosto de 2001) uma vez que se estaria a ir ao encontro de uma visão holística relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nas observações realizadas ao longo destas semanas de prática pedagógica, as dificuldades evidenciadas por esta turma situam-se ao nível do português e da matemática. Os alunos, de um modo geral, sabem e cumprem as regras de sala de aula, respeitando o Outro e os espaços (saber-ser e saber-estar), demonstram facilidade e interesse nos conteúdos relativos a Estudo do Meio e às Expressões, principalmente a plástica. No entanto, denota-se particular dificuldade na análise e interpretação poética de um determinado texto, nas dimensões ortográfica, sintática e morfológica do português, no raciocínio logico-matemático, na interpretação e resolução de problemas, no pensamento abstrato e até na resolução de operações, nomeadamente as divisões. Reflexo destas dificuldades são, precisamente, os resultados dos testes diagnósticos, a partir dos quais se percebe que, em média, Matemática e de Português se situam no nível 3 e o do Estudo do Meio no bom.

É neste sentido que surgem os desafios diários, uma estratégia didática que não só assinala o início da aula, como também estimula os alunos para a superação das suas dificuldades, independentemente da área curricular e do conteúdo. Com efeito, a competitividade saudável resultante da superação dos desafios e na conquista de estrelas tem gerado influências bastante positivas na consolidação de conteúdos de português e de matemática (que são as áreas predominantes nesta estratégia) o que, por sua vez, tem contribuído para a melhoria da participação (quer oral, quer escrita) dos alunos. Assim, facilmente se compreende a relação que se estabelece entre esta estratégia pedagógico-didática e a preparação dos alunos para os exames. Aliás este é um outro tópico com considerável peso nas minhas práticas pedagógicas dado que, por estar numa turma do quarto ano de escolaridade, ano este assinalado pelos exames nacionais, se sente uma especial necessidade de dotar estes alunos de ferramentas que não só lhes permitam realizar estas provas com sucesso, mas também que lhes sejam efetivamente uteis para o seu dia-a-dia. Apesar de reconhecer a importância no percurso escolar destes exames, a verdade é que acredito que um professor do quarto ano não é um preparador de alunos para exames, é, pelo contrário, um promotor do desenvolvimento

cognitivo, afetivo, psicológico e psicomotor cuja maturidade estará espelhada nos resultados dos exames.

Ao analisar as características do contexto familiar destes alunos, facilmente nos apercebemos que, apesar da maioria das crianças ter, pelo menos um dos pais empregados, o nível de desemprego, principalmente o feminino, é extremamente elevado; que o nível médio das habilitações não ultrapassa, no caso dos pais e das mães, o 3º Ciclo do Ensino Básico. Talvez consequência da situação económico-financeira de muitas destas famílias é que tantos alunos usufruem das ajudas financeiras subsidiadas pelo Estado português.

Contrariamente aos dados obtidos pelas fichas individuais dos alunos, apesar da maioria destes ter computador e internet em casa, tendo em conta as observações feitas até este momento, a generalidade dos alunos demonstra um desenvolvimento incipiente das competências tecnológicas. Sabendo que este é um dos interesses deste grupo de alunos, torna-se bastante difícil planificar atividades de índole tecnológica quando, por um lado, os alunos não dominam funcionalidades básicas de um computador e quando, por outro lado, há apenas na sala de aula à disposição um computador com acesso à internet, computador este do professor. Pese embora tenha referido, alguns parágrafos acima, que na escola há uma sala de informática, na verdade esta sala é utilizada para fins administrativos, sendo que os computadores que possui nem se encontram em funcionamento.

Os interesses dos alunos não se restringem à informática: história de Portugal, geografia mundial, e jogos individuais têm-se revelado bastante motivadores para estes alunos. Por isto mesmo, estes têm tido uma especial influencia nas estratégias pedagógico-didáticas planificadas para as diferentes áreas curriculares. Contudo, importa referir que a prática não se tem limitado aos interesses dos alunos, pelo contrário, a ação pedagógica tem procurado diversificar as preferências dos alunos a partir da experimentação de outras estratégias e de outros temas/conteúdos. Acima de tudo o que eu e o meu par pedagógico temos procurado perseguir é diversificar as nossas práticas de modo a desenvolvermos um conjunto alargado de competências múltiplas, mas também reutilizar e reaproveitar recursos já existentes ou entretanto construídos de forma a aumentarmos o potencial daquele determinado recurso e ainda para evidenciarmos de que maneira é que um recurso, se flexível e versátil, pode ser articulado e articulador. Um dos exemplos, até ao momento, de um recurso que foi elaborado por mim, mas que será alvo de constantes atualizações por parte de ambas as professoras estagiárias é o friso cronológico.

Por último, gostaria de me debruçar sobre a avaliação pois considero um aspeto muito relevante na prática pedagógica e sobre o qual eu senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos. Primeiro senti necessidade de definir *avaliação formativa* a qual, segundo

Lopes & Silva, (2012) é um processo contínuo, sistemático, que possibilita ao professor recolher evidências sobre como se está a desenvolver a aprendizagem dos alunos no sentido de melhorar qualitativamente essa mesma aprendizagem. Por ser “uma prática integrada” (Idem) no dia-a-dia do professor e dos alunos, permite-lhes, atempadamente, analisar esses mesmos dados e refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem (Goméz, 2006) citado por (Lopes & Silva, 2012), num ambiente colaborativo e ativo que tem um efeito potenciador do desempenho escolar dos alunos (Hattie, 2009) citado por (Lopes & Silva, 2012).

Até ao momento, tenho avaliado os alunos partindo de duas estratégias – a observação e as fichas de trabalho e outros recursos elaborados em aula. A observação tem sido orientada por dois tipos de grelhas de registo (uma geral para matemática e estudo do meio e três específicas para os domínios – oralidade, leitura, escrita – de português), nas quais os parâmetros de avaliação previamente estabelecidos direcionam a minha atenção e observação durante a aula, sendo o registo realizado pós-aula. Já as fichas de trabalho e outros recursos são instrumentos que me permitem fazer uma avaliação *in loco*, pois durante o processo de resolução dos exercícios ou das tarefas e até no momento de correções, facilmente se percebe quais foram as dificuldades sentidas pelos alunos ou os erros mais comuns. Um dos objetivos que estabeleci para esta turma prende-se com o desenvolvimento das competências de auto e hetero-avaliação, até agora apontadas e observadas como deficitárias. Este é um dos meus objetivos uma vez que permite aos alunos não só tornarem-se mais independentes, como também mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem, mais autónomos e reflexivos do seu desenvolvimento (Lopes & Silva, 2012).

## Referências Bibliográficas

Decreto-Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário Da República — I Série nº237 — 14 de Outubro de 1986, Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.

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

Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República - I Série A nº. 201 - 30 de Agosto de 2001. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal.

Lopes, J. & Silva, H.S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.

Pol, E. (1996). La apropiación en la escuela. In Iñiguez, L.; Pol, E. (1996). *Monografies psico-socio ambientales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 45-62.

Strandberg, L (2009). Vygotsky, um amigo da prática. In *Noesis*. Redescobrir Vygotsky. (77), pp. 3-23.

Teixeira, M.T. & Reis, M.F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações nas aprendizagens cooperativas. *Meta: avaliação*.V.4 (11). Pp. 163-187.

Zabalza, M.A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.



ANEXO A1.13 – EXEMPLAR DE NARRATIVA COLABORATIVA EM EPE

Aluna Observada: Francisca Encarnação

Aluna Observadora: Mariana Rio

**Jardim-de-infância IPSS**  
**3ª Narrativa Colaborativa – Atividade experimental da Cortiça** (29-30.05.2015)

<b>Comentário da Observadora Mariana Rio</b>	<b>Comentário da Observada Francisca Encarnação</b>	<b>Comentário da educadora cooperante</b>
<p>A atividade que a Francisca dinamizou foi de caráter experimental. Note-se que, como dito em outras reflexões, as crianças deste grupo evidenciam um especial interesse sobre este tipo de atividade. O desejo de saber mais e poder compreender o porquê das coisas são algumas características que ressaltam neste grupo de crianças. Esta atividade propunha conhecer e compreender a constituição da cortiça com o auxílio de um material laboratorial - a microcâmara.</p>	<p>A atividade que levei a cabo, relacionada com a cortiça, insere-se no âmbito do projeto pessoal desenvolvido na Unidade Curricular Experimental sobre o Meio Físico com as Crianças.</p> <p>Tal como o meu par pedagógico mencionou, as atividades experimentais vão ao encontro dos interesses e motivações do grupo de crianças, pelo que tem sido uma aposta da nossa parte.</p> <p>Esta atividade, levada a cabo em grande grupo, mobilizou a microcâmara, uma ferramenta prática e de fácil utilização que permite a visualização, ao pormenor, de qualquer objeto.</p>	<p>Mais uma vez a proposta ao grupo pela aluna, não foi uma atividade pontual, mas sim planificada de acordo com os projetos já existentes na sala. Como a aluna referiu, o grupo já tinha realizado algumas atividades com cortiça, iniciadas no Gabinete do ambiente, com continuidade na sala de atividades. Assim, o grupo, já tinha pesquisado sobre o sobreiro, já tinha plantado dois sobreiros (um no recreio do Centro e outro na mata), já tinha utilizado a cortiça em diferentes atividades de expressão plástica (construção do calendário, construção de presépios, cartões de felicitações, etc).</p>

<p>Na planificação desta atividade consideramos importante incluir este material devido ao desconhecimento por parte das crianças e, desta forma, procuramos introduzir este novo material para que estas por um lado aprendam a manipular este e por outro que se sintam mais próxima da ciência e se tornem mais cultas cientificamente (D.E.B., 1997).A realização desta atividade teve lugar na sala do A.T.L., uma vez que as imagens da microcâmara para serem projetadas nitidamente necessitariam de uma parede branca ou clara e só nessa sala é que existe.</p>	<p>O objeto que escolhi, a rolha de cortiça, foi motivada não só, pela familiarização com o objeto uma vez que há uma caixa na sala de atividades com rolhas de cortiça para o uso em diferentes atividades, como também pelas características do material natural que a compõem – a cortiça.</p> <p>A estrutura desta atividade experimental não era muito complexa, indo ao encontro do expresso por (Martins, <i>et. al.</i>, 2009): diálogo inicial de levantamento do conhecimentos prévios das crianças relativamente à cortiça e ao sobreiro, dado que já haviam abordado estes temas no Gabinete do Ambiente; colocação de hipóteses em relação à experiência; observação da cortiça através da microcâmara; registo das observações e conclusões.</p> <p>Logo na primeira parte – o diálogo – foi notória alguma agitação por parte de algumas crianças. Apesar disto, a atividade foi-se desenrolando normalmente. Contudo, depois de uma criança ter-se sentido indisposta e ter vomitado, o ambiente voltou a alterar-se, sendo que a partir daí, aquelas crianças que se encontravam muito agitadas começaram a perturbar o decorrer da atividade. Foi nesse altura que a Mariana surgiu em meu auxílio e, tal como já expôs, os afastou do grupo. Esse constituiu, de facto, o ponto de viragem da atividade uma vez que, desse ponto em diante, as crianças que permaneceram comigo se mostraram muito participativas e interessadas na atividade. Depressa concluímos a observação da cortiça, tendo-se dado lugar à justificação científica para algumas das suas características visíveis.</p>	<p>Assim, ainda que integrada no âmbito do projeto pessoal desenvolvido na Unidade Curricular Experimental sobre o Meio Físico com as Crianças, esta atividade foi uma maisvalia para o conhecimento mais aprofundado do próprio material que é extraído do sobreiro.</p> <p>Os materiais utilizados na dinamização desta atividade contribuíram positivamente para a eficácia da mesma, uma vez, que a Francisca usou uma microcâmara, que sendo um instrumento novo, também desperta desde logo a curiosidade, pois de uma forma impercetível para as crianças, este instrumento aumenta o tamanho dos objetos observados de forma às crianças puderam observar a sua constituição pormenorizadamente.</p> <p>Na minha opinião, a proposta deste tipo de atividades é muito importante não só pelas razões apontadas como para ajudar as crianças a conhecerem o Mundo que as rodeia, a desenvolver capacidades de descoberta, mas também porque permite desenvolver capacidades de observação, adquirir capacidades de perceção dos pormenores, reconhecendo semelhanças e diferenças, bem como, perceber a utilidade de materiais e objetos que muitas vezes associam a determinadas funções, podendo descobrir que esses mesmos materiais, são utilizados para outros fins, tornando-se interessante e desafiador para as crianças.</p>
---	--	--

<p>Refletindo sobre como foi a dinamização da atividade, considero pertinente apontar como única linha de análise que o fracasso desta atividade deveu-se, unicamente, ao comportamento de algumas crianças do grupo, que ajudaram a destabilizar todo o ambiente da mesma. Naquele dia, não sei porquê, grande parte das crianças estavam demasiado agitadas e desconcentradas, no entanto outras estavam bastante interessadas e motivadas na atividade. Desta forma, apesar de ser a Francisca a dinamizar a atividade eu senti necessidade de intervir para que a atividade pudesse decorrer calmamente e perguntei às crianças se queriam, realmente, participar naquela atividade e as que</p>	<p>Daqui, regressamos à sala de atividades, com o intuito de registar o observado. Este registo, note-se, foi cuidado e refletido, tendo as crianças compreendido o que lhes era pedido, evidenciando-se uma grande evolução desde o primeiro registo da primeira atividade experimental.</p>	<p>A organização do tempo, do grupo, do espaço e materiais, foi pormenorizadamente pensada pela Francisca.</p> <p>No entanto, os imprevistos acontecem, e como a aluna referiu, o facto de uma criança se ter sentido indisposta e vomitado, contribuiu para que o grupo alterasse a sua atenção, até porque foi necessário proceder à limpeza do espaço, atrasando o decorrer da atividade. Mesmo assim, e com a ajuda da colega de estágio a Francisca reorganizou o grupo, e continuou a exploração da atividade de forma clara, serena e promotora de novas aprendizagens.</p>
--	---	--

**Díade** Francisca Encarnação e Mariana Rio  
**Orientador(a) cooperante**

***Narrativa Colaborativa***

**Episódio observado:** Projetos de Intervenção

**Data:** 4 de janeiro de 2016

<i><b>Comentário da díade</b></i>	<i><b>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</b></i>
<p>Após uma reflexão em tríade de formação, chegamos à conclusão que o tema <i>projetos</i> seria o mais natural a abordar/investigar nesta narrativa colaborativa porque é, com efeito, um dos elementos chave da prática pedagógico-didática desenvolvida por ambas as professoras estagiárias.</p> <p>Assim, apresentamos um documento no qual incidimos o nosso foco de atenção em: referenciais teóricos sobre projeto e metodologia de projeto; as suas influências e contributos para o processo de</p>	<p><i>“A compreensão do sentido da vida de cada um não se adquire de repente, é a realização e o resultado de uma evolução”.</i> (Bruno Bettelheim)</p> <p>Hoje, mais do que nunca, é impensável avançar na sociedade sem uma forte aposta na educação, na inovação e na cultura.</p>

desenvolvimento e aprendizagem quer dos alunos quer na nossa formação inicial; a sua relação com a metodologia *investigação-ação*.

Com a elaboração deste trabalho pretendemos, primeiro, fundamentar as nossas práticas através dos referenciais teóricos e normativos que existem sobre o tema, segundo, refletir sobre as implicações desta metodologia no processo de ensino e de aprendizagem e, terceiro, fomentar um momento de metareflexão, quer apoiado no conhecimento teórico-legal, quer nas observações realizadas por todos os intervenientes deste processo.

*“A escola deve ser um lugar onde as pessoas (crianças e adultos) vivem projetos, que são os motores da atividade escolar”*

*J. Chassane (1980) citado por (Leite, Malpique & Santos, 1990:30)*

O conceito de projeto, pela sua característica polissémica, permite que seja mobilizado paralelamente como um “plano de ação, uma intenção, um desígnio, um intento, um programa, (...) um esboço ...” (Cortesão, 1988, p.81). É precisamente por esta plasticidade de sentidos que o projeto, dentro do âmbito da educação, pode adquirir diferentes significados, podendo ser utilizado para designar tanto uma conceção geral de educação, como com o projeto educativo, ou como uma metodologia pedagógico-didática, como a pedagogia de projeto (Barbier, 1993).

Esta metodologia, por se inserir numa perspetiva socio-construtivista, comumente associada a autores como Piaget e

Ao colaborar/refletir no tema **Projetos**, houve a preocupação de proporcionar aos seus intervenientes alunos, professores, estagiárias e pais, o desenvolvimento de novas aprendizagens e de múltiplas competências, tais como: a comunicação, o trabalho de equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos, bem como a correspondência da teoria à prática, sempre interdisciplinarmente com todas as áreas, para melhor solucionar os problemas, tendo em conta as situações e recursos existentes.

Num projeto jogam-se sempre no seu seio duas ordens:

- ▶ Ordem do discurso encarregado de explicitar, de prescrever e de planificar;
- ▶ Ordem da ação, ou seja, a realização de um projeto, concretização de uma escolha, colocação em prática de uma decisão e gestão das suas consequências.

A ação pode ser considerada, na sua complexidade, o mais elevado nível de organização das condutas, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista coletivo.

Um projeto é só e, sempre concebido, após a análise e estudo duma situação, dos seus pontos fortes, dos seus aspetos positivos, das suas disfunções, carências e insuficiências.

O trabalho de projeto assenta numa metodologia

Vygotsky (Santos & Matos, 2009), prevê a criança como a protagonista da ação educativa, um agente ativo que ao invés de um “cientista solitário”, age antes como “um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2009, p.9). Assim, esta é uma metodologia de aprendizagem, e não ensino (Legrand, 1990).

Ao contrário do modelo tradicional, o trabalho de projeto, enquanto atividade de grupo, prática, significativa (Santos & Matos, 2009), implica trabalho de pesquisa, resposta a problemas reais e próximos dos interesses e/ou motivações do grupo (Leite, Malpique & Santos, 1989) citado por (Vasconcelos, 2009). Assim, trabalho de projeto permite “a passagem do desejo à intenção e da intenção ao ato” (Bonvalot & Courtois, 1984) citado por (Cortezão, 1988, p.89).

Deste modo, o projeto exige uma visão objectiva das condições e das circunstâncias porque a realidade pedagógica, pelo seu cariz imprevisível, complexo e mutável, requer da nossa parte, um esforço de observação (Esteves, 2002). Mas só observar não basta, é necessário compreendermos a significação do que se vê, do que se ouve e do que se toca (Dewye, 1968). Assim, de uma maneira contextualizada e fundamentada conseguimos organizar e analisar as informações/dados recolhidos, o que nos permite um aprofundamento da compreensão sobre a realidade educativa (Esteves, 2002).

A construção de um projeto pressupõe a resolução de um problema, detetado numa fase inicial de observação rigorosa e holística.

investigativa que se centra na resolução de problemas obedecendo a determinadas características, tais como:

- ▶ Ser considerado importante e real por todos;
- ▶ Ser relevante e permitir aprendizagens novas;
- ▶ Ser estudado/resolvido tendo em conta as condições do meio em que os alunos vivem.

Foi com base nestes pressupostos que se alicerçou a definição de alguns objetivos que se pretendem atingir, como:

- ▶ Descobrir no trabalho de pesquisa o prazer de ler, de aprender, de comunicar;
- ▶ Promover o grau de literacia;
- ▶ Desenvolver a capacidade leitora;
- ▶ Desenvolver a compreensão da leitura,
- ▶ Exercitar o espírito crítico, estético e criativo;
- ▶ Vencer bloqueios de expressão individual e em grupo;
- ▶ Aumentar a auto-estima.

*“Compreender significa ser capaz de fazer.” (Goethe)*

Os interesses e os conhecimentos dos alunos são o eixo mobilizador de todas as dinâmicas criadas no contexto da turma.

Por isso mesmo, esta é uma metodologia que possibilita uma visão interdisciplinar e mesmo transdisciplinar do saber já que toda a realidade tem de ser tida em conta (Halté, 1982). A resolução de um problema implica uma parceria entre a teoria e a prática, o que vai ao encontro de um nossos objetivos. Neste sentido, o saber e o saber-fazer interligam-se, num movimento em que “a prática alimenta a teoria e a teoria fundamenta a prática.” (Ibid., p.77).

Partindo das evidências recolhidas relativas aos interesses, às dificuldades e necessidades dos alunos (Dec-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto de 2001), salientaram-se diversas situações-problema que deram origem a projetos específicos cujas estratégias, objetivos e conteúdos são distintos, criando-se, desta forma, um contexto educativo adequado e contextualizado (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Neste sentido, as situações-chave que desencadearam os projetos por nós realizados foram: complementar o currículo previsto para o 1ºCEB; aprofundar conteúdos específicos do 4º ano de escolaridade; solucionar problemas de exposição e divulgação das produções dos alunos; promover um ambiente estimulante e acolhedor relativo às festividades do calendário civil. Assim, surgem os projetos *Higiene pessoal; Alimentos saudáveis pelo mundo; Star Wars; Mixórdia de temática; Halloween; Natal; Jornal de Parede; Mural das personalidades literárias.*

O projeto possui, portanto, um grande valor educativo, na medida em que promove, não só, aprendizagens significativas e motivadoras,

Há que pôr em prática metodologias e estratégias diferenciadas, relevando o papel do aluno, de modo a que este tome consciência que possui uma parte significativa de responsabilidade na construção do seu saber.

A metodologia deve, assim, assentar numa filosofia construtivista “aprender a aprender” e num trabalho reflexivo de intervenção educativa, em que a teoria e a prática mantêm uma constante dialética.

Assim, deve haver sempre, uma atividade integradora que combinará a investigação social, o trabalho educativo e a ação.

Este tipo de investigação deve manter as dimensões:

**Indutiva** – pois parte da observação de um fenómeno dado e, a partir dele, tenta estabelecer regularidade.

**Subjetiva** – na medida em que explica e analisa dados subjetivos e a sua meta é reconstruir categorias específicas que os participantes usam para concetualizarem as suas próprias experiências e a sua visão do mundo.

**Generativa** – na medida em que, a partir da descrição sistemática de fenómenos, tenta generalizar, estabelecer regularidades e refinar categorias.

**Coletiva** – uma vez que as unidades de análise a estudar se extraem do que vai sucedendo (fio de conduta).

É um processo lento de abstração em que as unidades



que provocam um “conflito cognitivo”<sup>1</sup> (Bertrand, 2001) nos alunos, estimulando-os a solucionarem problemas reais e próximos (Santos & Leite, 2004) citado por (Santos & Matos, 2009), como também aprendizagens de competências fundamentais numa “sociedade do conhecimento” – uma sociedade dominada pela informação (Pacheco, 2003) – competências estas de recolha e tratamento de informação, de colaboração e cooperação, de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade (Santos & Matos, 2009; Vasconcelos, 2009), de afastamento do ponto de vista pessoal e de aceitação da diversidade de outros pontos de vista (Bertrand, 2001). Para além disto, o trabalho de projeto possibilita ainda o desenvolvimento cognitivo, social e metacognitivo (Santos & Matos, 2009), atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygostky, 1978) citado por (Vasconcelos, 2009). Todas estas ideias vão ao encontro do definido no Dec-Lei n.º. 241/2001 de 30 de agosto de 2001 o que nos indica que tanto os pressupostos teóricos quanto os legais estão congruentes e articulados.

de análise se vão descobrindo durante o processo de observação e descrição.

Em síntese, neste tipo de investigação, pode-se destacar:

- ▶ O caráter simultâneo e complementar dos processos.
- ▶ Os intervenientes, aprendem não só a resolver problemas, como também adquirem uma nova visão dos mesmos, ampliando os seus horizontes.
- ▶ Favorece processos de maturação pessoal e em grupo.

A avaliação está presente em toda a atividade humana e realiza-se em função de determinados critérios que podem estar mais ou menos explícitos pelo sujeito avaliador.

Avaliar é informar, é ensinar e “ajudar a crescer”, preparando o educando para promover o progresso e o sucesso da formação pessoal e social.

Segundo **Scriven**, os programas deveriam ser

---

<sup>1</sup> De acordo com a teoria do conflito cognitivo, o desenvolvimento do pensamento individual dá-se, primordialmente, através de confrontações interpessoais, ao invés de problematizações intrapessoais que pouco contribuem para o progresso (Gilly, 1989) citado por (Bertrand, 2001). Estas assunções vão ao encontro da teoria construtivista porque apelam a uma confrontação de posições divergentes que vão dar origem a uma transformação do pensamento, ao nível do pensamento individual e coletivo (Blaye, 1989) citado por (Bertrand, 2001).

Nesta perspectiva, o professor assume-se, ao contrário do modelo tradicional, como um gestor, orientador e coordenador das aprendizagens (Altet, 1997; Santos & Matos, 2009; Vasconcelos, 2009), intervindo apenas quando solicitado ou quando considera oportuno. Assim, tanto o planeamento, quanto a prática docente devem ser flexíveis sob pena de contrariar a natureza do trabalho de projeto (Santos & Matos, 2009; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A pedagogia de projeto, ao permitir reinventar práticas pedagógicas, valoriza a iniciativa, a autonomia, a imaginação, a invenção e o pensamento crítico e reflexivo, dando ao aluno a oportunidade de dirigir o seu percurso de aprendizagem (Weber, 1990) citado por (Leite, Malpique & Santos, 1990).

Esta pedagogia assume-se igualmente importante na nossa formação porque nos incita a construir ativamente os nossos referenciais teóricos e experiências práticas essenciais para o nosso pensamento crítico e reflexivo (Elliot, 1988) citado por (Esteves, 2002), proporcionando oportunidades de uma formação holística, capaz de articular as mais variadas componentes quer do processo de formação, quer das práticas pedagógicas (Idem).

A metodologia de trabalho de projeto exige, assim, estruturas cognitivas cada vez mais complexas e maduras, capazes de solucionar problemas, através de uma observação crítica e reflexiva, mobilizando conhecimentos quer práticos, quer teóricos que influenciam e sustentam todo o trabalho de investigação e de reflexão (Lalanda &

valorizados atendendo, não só aos objetivos propostos, mas também a consequências não previstas (ex.: os afetos). Os afetos podem causar impactos superiores aos procurados no próprio programa.

**Beeby** entende a avaliação como uma recolha sistemática de dados e interpretação dos mesmos com o intuito de emitir um juízo de valor com vista a atuar. Nela se incluem os quatro elementos básicos que devem fazer parte integrante de qualquer tipo de avaliação:

- ▶ Recolha sistemática de dados;
- ▶ Interpretação dos mesmos;
- ▶ Juízo de valor;
- ▶ Ação.

A avaliação é um processo rigoroso, controlado e sistémico, valoriza uma situação concreta e toma decisões alternativas. A sua utilidade prática é imediata e carregada de valor, distingue-se pela intenção, pelo objetivo e finalidade; estabelece uma sequência causal, requer mais prática do que outro tipo de investigação pela sua aplicação num ambiente específico.

Esta fase do projeto é essencial, visto que nesta metodologia o processo é tão importante quanto o produto. A avaliação constitui um momento de pausa e reflexão, tanto no

<p>Abrantes, 1996; Santos &amp; Matos, 2009). Este produto não é apenas um saber acumulável é, antes, “um ato de transformação do real, uma ocasião de investigação e de uma ocasião de formação” (Barbier, 1993, p.46) que irá, sem dúvida, conduzir ao progresso da educação e à transformação da realidade (Dewey, 1959) citado por (Lalanda &amp; Abrantes, 1996).</p>	<p>modo como os elementos do grupo se relacionam entre si e com o trabalho, como sobre o desenvolvimento das tarefas, dificuldades, descobertas ou eventuais mudanças de rumo.</p> <p>No final do projeto é feito o balanço, procedendo-se à avaliação e reflexão, relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▶ Adesão;</li><li>▶ Participação e empenhamento;</li><li>▶ Objetivos propostos/atingidos – relação;</li><li>▶ Análise da integração do projeto no contexto curricular e extracurricular;</li><li>▶ Intervenção na comunidade escolar.</li></ul> <p>Com esta reflexão pretende-se uma pausa necessária sobre o que estamos a fazer com a nossa ação, sobre o modo como estamos a “sonhar” as nossas escolas, ajudando a criança a crescer, pensar, fazer, sentir e aspirar!</p> <p>A Escola deve criar e utilizar metodologias apelativas da curiosidade, fomentando hábitos de pesquisa e trabalho conducentes a uma verdadeira autonomia. Isto porque se aposta na autonomia pessoal do aluno, fornecendo-lhe meios necessários e com os quais ele se sinta familiarizado, para que ele aprenda a aprender e que aprenda a pensar!</p>
--	---

ANEXO A2 – CAPÍTULO III, PONTO 3.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**ANEXO A2.1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ATIVIDADE JOGO DE MÍMICA**

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade: Jogo de mímica	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	As crianças não conheciam as regras do jogo de mímica. Foi até necessário explicar o que era mímica.
Atenção	Talvez por ser a primeira atividade, as crianças mostraram-se bastante atentas ao longo da explicação da atividade. No entanto a sua atenção foi diminuindo à medida que o jogo era experimentado por todos.
Participação	Algumas crianças [R.; S.; S.S.] não quiseram participar no jogo. A maioria do grupo mostrou-se interessado em participar na atividade. Era evidente a falta de à-vontade com a exposição individual ao grupo.
Adequação dos recursos/materiais	Os cartões mobilizados necessitam de ser plastificados, já que neste momento se encontram vulneráveis a rasgões. Foi evidente a sua fragilidade. É necessário investir na sua durabilidade e na sua legenda.
Adequação das estratégias pedagógicas	Para a primeira atividade esta pareceu ser uma estratégia adequada na medida em que todo o grupo estava envolvido e se poderia observar tanto as dinâmicas em grande grupo, como as individuais. Também pareceu uma estratégia adequada para a aproximação ao grupo, partindo de um ambiente informal de jogo.
Interação criança-criança	Algumas crianças [B.; S.S.; L.; J.] demonstraram comportamentos verbais depreciativos para com as outras crianças.
Interação criança-adulto	Algumas crianças evidenciam falta de à-vontade com a díade de formação, pelo que novas estratégias terão de ser colocadas em prática que favoreçam a familiaridade com uns e outros.

ANEXO A2.2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ATIVIDADE *JOGO PICTONARY*

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade: Jogo do <i>pictonary</i>	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	As crianças desconheciam o jogo mas rapidamente compreenderam os seus fundamentos. O grupo recordava-se do jogo da mímica da semana anterior.
Atenção	Ao contrário da semana passada, as crianças mantiveram a atenção durante a totalidade do jogo o que transparece a sua motivação e interesse para com este tipo de iniciativa.
Participação	Algumas crianças [M.; G.] estiveram reticentes para participar no jogo. No entanto todas participaram.
Adequação dos recursos/materiais	Foram mobilizados os recursos da sala de atividades: um quadro de giz e os cartões do jogo anterior já com as alterações.
Adequação das estratégias pedagógicas	Este jogo pareceu ser mais próximo dos interesses deste grupo. Ainda se realçam alguns aspetos negativos quanto a atividade em grande grupo. Talvez fosse mais produtivo organizar o grupo em pequenos grupos.
Interação criança-criança	Algumas crianças [B.; S.S.; L.; J.] continuaram a demonstrar comportamentos verbais depreciativos para com as outras crianças.
Interação criança-adulto	As crianças já interagem mais familiarmente com a díade de formação. Este jogo aproximou as crianças e estas e a díade. Também a díade começa a conhecer melhor o grupo.

Anexo A2.3 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ATIVIDADE *YOGA*

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade: <i>Yoga</i> (1ª sessão)	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	As crianças desconheciam a modalidade desportiva. As crianças não reconhecem posições nem nomes de posições. O grupo teve, na generalidade, dificuldade em manter o equilíbrio e/ou a força nas posições básicas do yoga. É necessário desenvolver estas competências. Também a respiração necessita de ser um foco de atenção pois são evidentes as irregularidades nos movimento de inspiração e expiração.
Atenção	As crianças estiveram atentas durante toda a sessão, ao contrário de experiências anteriores. O nível de concentração foi elevado evidenciado, principalmente, pelo silêncio que imperava.
Participação	Todas as crianças participaram e respeitaram as regras e o outro. Este facto pode estar associado a um interesse despertado nas crianças.
Adequação dos recursos/materiais	Não foram mobilizados recursos, apenas o espaço polivalente. Eram necessários colchões de <i>yoga</i> que protegessem do contacto direto com o chão.
Adequação das estratégias pedagógicas	Os exercícios experimentados mostraram-se apelativos para a totalidade do grupo. Talvez fosse benéfico se estas sessões se desenvolvessem em pequeno grupo pois poderia haver um apoio mais personalizado. Notou-se uma diferença significativa na forma como as crianças estiveram durante o resto do dia. Talvez seja uma estratégia adequada para promover a tranquilidade.
Interação criança-criança	As crianças respeitaram o espaço do outro. Não houve comentários e/ou atitudes depreciativas para com outras crianças. Notou-se um estado de espírito calmo nas atividades realizadas neste dia.
Interação criança-adulto	As crianças respeitaram as regras acordadas e procuraram superar as suas dificuldades através da observação das posições que ia executando.

Anexo A2.4 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO FINAL – ATIVIDADE *YOGA*

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade: <i>Yoga</i> (ultima sessão)	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	As crianças na generalidade já reconhecem algumas posições básicas do <i>yoga</i> . O grupo ainda apresenta dificuldade em manter o equilíbrio e/ou a força nas posições mais desafiantes. Contudo demonstra uma grande evolução nestas competências. A respiração melhorou, conseguindo agora as crianças movimentos de inspiração e expiração regulados e controlados.
Atenção	As crianças estiveram atentas durante todas as sessões. O nível de concentração manteve-se elevado e o interesse pela modalidade parece estar mais aguçado.
Participação	Todas as crianças participaram e respeitaram as regras, o outro e o seu espaço. As crianças demonstraram interesse em experimentar novas posições.
Adequação dos recursos/materiais	Não foram mobilizados recursos, apenas o espaço livre adjacente ao polivalente. O grupo mostrou sinais de motivação pela experiência ao livre.
Adequação das estratégias pedagógicas	Os exercícios experimentados mostraram-se apelativos para a totalidade do grupo. As atividades em pequeno grupo foram, efetivamente, benéficas pois pode-se proceder a um acompanhamento mais individualizado. Também houve menos dispersão no espaço pelo que o nível de concentração era maior.
Interação criança-criança	As crianças respeitaram o espaço do outro. Não houve comentários e/ou atitudes depreciativas para com outras crianças. Notou-se um estado de espírito calmo nas atividades realizadas neste dia. Este é um aspeto comum a todas as sessões.
Interação criança-adulto	As crianças respeitaram as regras acordadas e procuraram superar as suas dificuldades através da observação das posições que ia executando e/ou da sua adaptação. As crianças demonstram um nível de autonomia mais elevado quando comparado com a primeira sessão.



ANEXO A2.5 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ATIVIDADE *LEITURA DO LIVRO “A FLORESTA”*

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade: Leitura “ <i>A Floresta</i> ”	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	As crianças já conhecem a escritora devido a abordagem de outras obras como “ <i>A Menina do Mar</i> ”. Talvez fosse benéfico apresentar a autora, biograficamente, no mural das personalidades ou realizar uma atividade neste âmbito.
Atenção	As crianças estiveram atentas durante toda a atividade de leitura o que realça o seu interesse. A leitura em grande grupo na área de acolhimento auxilia a proximidade e favorece a atenção.
Participação	Todas as crianças participaram e respeitaram as regras da sala de atividades e o outro, apesar de alguns momentos de participação oral terem sido menos organizados. As crianças responderam adequadamente às questões colocadas o que reflete a sua atenção.
Adequação dos recursos/materiais	Não foram mobilizados recursos exteriores à sala de atividades, apenas o espaço da área de acolhimento e o livro “ <i>A Floresta</i> ”.
Adequação das estratégias pedagógicas	Os momentos de leitura em grande grupo parecem ser mais adequados do que os momentos em pequeno grupo pois as crianças podem beneficiar da participação de todos para uma melhor compreensão da obra.
Interação criança-criança	As crianças respeitaram o espaço, a vez e a opinião do outro. Algumas [S.S.; L.; F.] ainda demonstram alguns comportamentos que desrespeitam a vez e a voz do outro. É necessário realizar mais atividades neste sentido.
Interação criança-adulto	As crianças respeitaram as regras de sala de atividades acordadas. As crianças demonstram uma familiaridade mais forte do que anteriormente. Os momentos de leitura têm, efetivamente, contribuído para uma aproximação emocional e afetiva com a díade de formação e mesmo com as restantes crianças.

ANEXO A2.6 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ATELIÊ DE MATEMÁTICA (1ª SESSÃO)

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade: Ateliê de Matemática	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	A maioria das crianças já demonstra algumas competências matemáticas como: permanência do objeto e da quantidade; sequência e ordenação de conjuntos.
Atenção	O nível de atenção foi-se deteriorando à medida que decorria a sessão. Talvez os desafios não sejam motivadores ou o espaço o mais adequado.
Participação	Todas as crianças participaram. Contudo houve vários momentos de desrespeito pelas regras de participação e de sala de atividades acordadas. Algumas crianças evidenciaram desmotivação.
Adequação dos recursos/materiais	Foram mobilizados materiais didáticos e não didáticos adequados aos exercícios propostos. Todos são resistentes e podem ser mobilizados para atividades futuras.
Adequação das estratégias pedagógicas	Pelas observações realizadas não me parece que esta estratégia seja a mais adequada para o desenvolvimento das competências matemáticas. Parece-me mais adequado um trabalho individualizado com cada criança no sentido de ir ao encontro das suas necessidades e dificuldades.
Interação criança-criança	Algumas crianças não respeitaram o espaço, a vez e a opinião do outro. É necessário realizar mais atividades neste sentido.
Interação criança-adulto	As crianças demonstram familiaridade com a díade. Talvez seja mais benéfico manter os momentos de jogos do que estas sessões, pois é nos momentos de jogos que a relação entre todos tem evoluído.

ANEXO A2.7 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – ATELIÊ DE MATEMÁTICA (2ª SESSÃO)

<b>Grelha de autoavaliação</b>							
Área: Conhecimento Matemático							
Parâmetros de autoavaliação							
Recursos e Materiais		Estratégias		Capacidade de articulação com outras áreas e/ou com interesses	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de motivação	Capacidade de observação
Durabilidade e Resistência	Qualidade Estética	Criatividade	Adequação				
2	3	3	3	1	2	1	3
<b>Critérios de avaliação</b>							
1				2		3	
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor e/ou que as estratégias não foram as mais adequadas às intenções educativas.				Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar e/ou necessita de haver uma adaptação às estratégias em relação às intenções educativas.		Sinto que o meu desempenho evidenciou um desenvolvimento ao nível das competências docentes e/ou esteve adequado às intenções educativas.	

ANEXO A2.8 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE *UMA HISTÓRIA ATRAVÉS DE UM QUADRO*

Grelha de avaliação formativa									
Área da Expressão Plástica									
Crianças	Parâmetros de observação/ avaliação								Comentários/Observações
	Compreensão oral	Participação			Criações individuais		Comportamento		
	Capacidade compreender e respeitar as instruções	Empenhamento	Autonomia	Ajuda ao outro	Criatividade	Cuidado estético	Respeito pela vez do outro	Respeito pelas regras de sala de aula	
1.	4	Sim	Sim	Sim	4	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
2.	4	Sim	Sim	Sim	4	3	Sim	Sim	
3.	4	Sim	Sim	Sim	5	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
4.	4	Sim	Sim	Sim	4	3	Nem sempre	Sim	
5.	4	Sim	Sim	Sim	5	5	Sim	Nem sempre	

6.	4	Sim	Sim	Sim	3	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
7.	4	Sim	Sim	Sim	4	4	Nem sempre	Sim	
8.	4	Sim	Sim	Sim	5	4	Sim	Sim	
9.	3	Sim	Sim	Sim	3	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
10.	3	Sim	Sim	Sim	4	4	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
11.	4	Sim	Sim	Sim	4	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
12.	4	Sim	Sim	Sim	4	2	Sim	Sim	
13.	4	Sim	Sim	Sim	4	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança

14.	4	Sim	Sim	Sim	5	5	Sim	Sim	
15.	4	Sim	Sim	Sim	4	4	Sim	Nem sempre	
16.	4	Sim	Sim	Sim	4	5	Sim	Sim	
17.	4	Sim	Sim	Sim	4	3	Nem sempre	Sim	
18.	3	Sim	Sim	Sim	4	4	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
19.	3	Sim	Sim	Sim	4	3	Nem sempre	Sim	
20.	4	Sim	Sim	Sim	3	2	Sim	Sim	
21.	4	Sim	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim	
22.	4	Sim	Sim	Sim	4	4	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
23.	3	Sim	Sim	Sim	5	5	Nem sempre	Sim	
24.	3	Sim	Sim	Sim	4	3	Sim	Nem sempre	

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Escala</b>	<b>Parâmetros</b>
<b>Compreensão Oral – Capacidade de compreender e respeitar instruções</b>	
<b>Nível 1</b>	A criança não tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais.
<b>Nível 2</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas.
<b>Nível 3</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas e longas.
<b>Nível 4</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas e longas e complexas curtas.
<b>Nível 5</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples e complexas, curtas e longas.
<b>Escala</b>	<b>Parâmetros</b>
<b>Participação - Empenhamento</b>	
<b>Sim</b>	A criança empenha-se nas tarefas da atividade proposta.
<b>Não</b>	A criança não se empenha nas tarefas da atividade proposta.
<b>Nem sempre</b>	A criança empenha-se em algumas tarefas da atividade proposta.
<b>Escala</b>	<b>Parâmetros</b>
<b>Participação – Autonomia</b>	

<b>Sim</b>	A criança demonstra autonomia na resolução de dificuldades e/ou problemas.
<b>Não</b>	A criança demonstra-se dependente da ajuda do professor para a resolução de dificuldades e/ou problemas.
<b>Nem sempre</b>	A criança demonstra autonomia na resolução de algumas dificuldades e/ou problemas.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação – Ajuda ao outro</b>
<b>Sim</b>	A criança demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas.
<b>Não</b>	A criança não demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas.
<b>Nem sempre</b>	A criança demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas em alguma situações.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Criações individuais - Criatividade</b>
<b>Nível 1</b>	A criança demonstra um desenvolvimento insuficiente ao nível da aptidão criativa.
<b>Nível 2</b>	A criança demonstra pouco desenvolvimento ao nível da aptidão criativa pois reproduz sempre traços de produções anteriores e/ou produções dos colegas.
<b>Nível 3</b>	A criança demonstra desenvolvimento ao nível da aptidão criativa, reproduzindo, a maioria das vezes, traços de produções anteriores e/ou produções dos colegas.
<b>Nível 4</b>	A criança demonstra desenvolvimento ao nível da aptidão criativa, mas nem sempre produz com originalidade.
<b>Nível 5</b>	A criança demonstra desenvolvimento ao nível da aptidão criativa.



<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Criações individuais – Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	A criança demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 2</b>	A criança demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 3</b>	A criança demonstra interesse pela qualidade da apresentação das suas produções, mas apenas quando solicitado.
<b>Nível 4</b>	A criança demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 5</b>	A criança demonstra cuidado na qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do outro</b>
<b>Sim</b>	A criança respeita a vez das restantes crianças.
<b>Não</b>	A criança interrompe a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Nem sempre</b>	A criança respeita, na maioria das vezes, a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Raramente</b>	A criança, na maioria das vezes, não respeita a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula</b>
<b>Sim</b>	A criança respeita as regras de sala de atividades.

<b>Não</b>	A criança não respeita as regras de sala de atividades.
<b>Nem sempre</b>	A criança respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de atividades.
<b>Raramente</b>	A criança, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de atividades.

ANEXO A2.9 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – ATIVIDADE *UMA HISTÓRIA ATRAVÉS DE UM QUADRO*

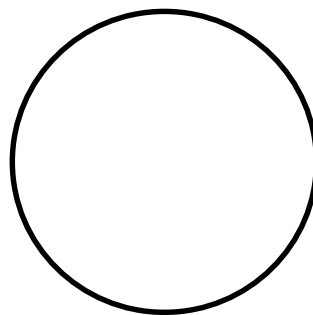
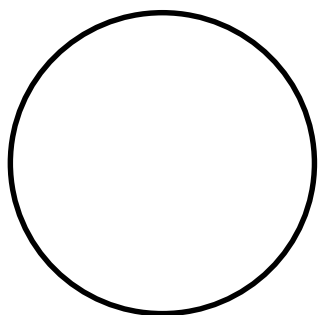
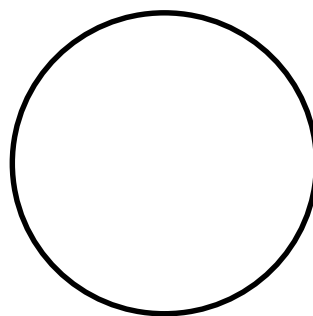
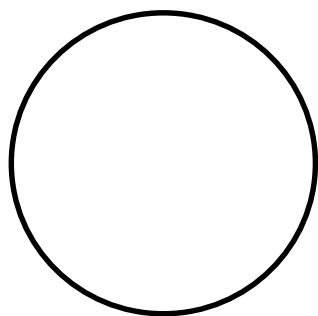
<b>Grelha de autoavaliação</b>							
Área: Expressão Plástica							
Parâmetros de autoavaliação							
Recursos e Materiais		Estratégias		Capacidade de articulação com outras áreas e/ou com interesses	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de motivação	Capacidade de observação
Durabilidade e/ Resistência	Qualidade Estética	Criatividade	Adequação				
3	3	3	3	3	2	2	2
<b>Critérios de avaliação</b>							
1				2		3	
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor e/ou que as estratégias não foram as mais adequadas às intenções educativas.				Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar e/ou necessita de haver uma adaptação às estratégias em relação às intenções educativas.		Sinto que o meu desempenho evidenciou um desenvolvimento ao nível das competências docentes e/ou esteve adequado às intenções educativas.	

ANEXO A2.10 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – GABINETE DO AMBIENTE

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade: Gabinete do Ambiente	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	A maioria das crianças já demonstra alguns conhecimentos científicos devido à parceria com o Gabinete do Ambiente, iniciativa da Câmara Municipal do Porto.
Atenção	O nível de atenção manteve-se sempre elevado, reflexo do interesse por esta área e por este tipo de atividades (experimentais).
Participação	Todas as crianças participaram. Contudo houve vários momentos de desrespeito pelas regras de participação e de sala de atividades acordadas.
Adequação dos recursos/materiais	Foram mobilizados materiais não didáticos adequados aos exercícios propostos. Realce da importância da reciclagem de materiais e resíduos.
Adequação das estratégias pedagógicas	Pelas observações realizadas parece-me que estas atividades poderiam beneficiar de um espaço mais amplo e de grupos de trabalho mais restritos. A totalidade do grupo não permite que todas as crianças estejam próximas dos materiais mobilizados.
Interação criança-criança	Algumas crianças não respeitaram o espaço e a vez do outro. É necessário realizar mais atividades neste sentido.
Interação criança-adulto	As crianças demonstram familiaridade com a díade.

ANEXO A2.12 – FOLHA DE REGISTO – ATIVIDADE EXPERIMENTAL DA CORTIÇA

**Folha de Registos**



ANEXO A2.13 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ATIVIDADE EXPERIMENTAL *PAPEL*

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade experimental do papel	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	A maioria das crianças já demonstra alguns conhecimentos científicos devido à parceria com o Gabinete do Ambiente, iniciativa da Câmara Municipal do Porto. As crianças sabem que o papel é composto por matéria-prima das árvores mas não conseguem identificar a árvore.
Atenção	O nível de atenção manteve-se sempre elevado, reflexo do interesse por esta área e por este tipo de atividades (experimentais).
Participação	Todas as crianças participaram. As crianças procuraram sempre saber mais principalmente por meio do questionamento oral. Contudo houve momentos de desrespeito pelas regras de participação e de sala de atividades acordadas, talvez devido à excitação do momento.
Adequação dos recursos/materiais	As crianças conhecem os materiais usados para a observação do papel como a lupa e o microscópio. Os materiais usados pareceram-me adequados às exigências da atividade.
Adequação das estratégias pedagógicas	Esta atividade, apesar de ser em grande grupo, pareceu-me estar adequada. As crianças começam a aprender a estar numa atividade em grande grupo. Talvez este facto seja reflexo do trabalho desenvolvido até então.
Interação criança-criança	Algumas crianças não respeitaram o espaço e a vez do outro. Notam-se, porém, melhorias nas interações entre crianças. O nível de interajuda é mais elevado do que o observado no início do ano.
Interação criança-adulto	As crianças demonstram familiaridade com a díade, estando já completamente à-vontade com o modo de ser e de estar de cada par.

ANEXO A2.14 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ATIVIDADE EXPERIMENTAL *CORTIÇA*

<b>Grelha de observação da prática pedagógica</b>	
Atividade experimental da cortiça	
<b>Parâmetros</b>	<b>Evidências observadas</b>
Conhecimentos prévios evidenciados	A maioria das crianças já demonstra alguns conhecimentos científicos devido à parceria com o Gabinete do Ambiente, iniciativa da Câmara Municipal do Porto. As crianças sabem a proveniência da cortiça – o sobreiro e conseguem caracterizar o material quanto à forma, cor e textura.
Atenção	O nível de atenção manteve-se sempre elevado, reflexo do interesse por esta área e por este tipo de atividades (experimentais). A introdução de um novo recurso de observação contribuiu para o aumento do interesse e da atenção.
Participação	Todas as crianças participaram tendo revelado um conhecimento alargado sobre a cortiça. Todas participaram no momento de questionamento oral.
Adequação dos recursos/materiais	As crianças conhecem os materiais usados para a observação do papel como a lupa e o microscópio, mas não conhecem a microcâmara. Os materiais usados pareceram-me adequados às exigências da atividade, ao espaço e ao grupo.
Adequação das estratégias pedagógicas	Esta atividade, apesar de ser em grande grupo, pareceu-me estar adequada. As crianças começam a aprender a estar numa atividade em grande grupo. Talvez este facto seja reflexo do trabalho desenvolvido até então. Importa salientar que nem todas as crianças cumpriram as regras de sala de atividades.
Interação criança-criança	Algumas crianças respeitaram o espaço e a vez do outro. Notam-se melhorias significativas nas interações entre crianças. O nível de interajuda é mais elevado do que o observado no início do ano. Paralelamente diminuíram as interações negativas.
Interação criança-adulto	As crianças demonstram familiaridade com a d'áde, estando já completamente à-vontade com o modo de ser e de estar de cada par. Nota-se que as crianças adaptam o seu comportamento dependendo do par que levar a cabo a atividade.

ANEXO A2.15 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – ATIVIDADE EXPERIMENTAL *CORTIÇA*

<b>Grelha de autoavaliação</b>						
Área: Conhecimento do Mundo						
Parâmetros de autoavaliação						
Recursos e Materiais	Estratégias		Capacidade de articulação com outras áreas e/ou com interesses	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de motivação	Capacidade de observação
Durabilidade/ Resistência	Criatividade	Adequação				
3	3	2	2	3	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2		3		
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor e/ou que as estratégias não foram as mais adequadas às intenções educativas.		Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar e/ou necessita de haver uma adaptação às estratégias em relação às intenções educativas.		Sinto que o meu desempenho evidenciou um desenvolvimento ao nível das competências docentes e/ou esteve adequado às intenções educativas.		



ANEXO A2.16 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE EXPERIMENTAL *CICLO DA ÁGUA*

Grelha de avaliação formativa								
Área do Conhecimento do Mundo – Atividade Experimental								
Crianças	Parâmetros de observação/ avaliação							Comentários/Observações
	Compreensão oral	Participação			Registo	Comportamento		
	Capacidade compreender e respeitar as instruções	Empenhamento	Autonomia	Ajuda ao outro	Cuidado estético	Respeito pela vez do outro	Respeito pelas regras de sala de aula	
1.	4	Sim	Sim	Sim	3	Sim	Sim	
2.	3	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
3.	3	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança

4.	3	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Sim	
5.	4	Sim	Sim	Sim	5	Sim	Nem sempre	
6.	3	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
7.	3	Sim	Sim	Sim	4	Nem sempre	Sim	
8.	4	Sim	Sim	Sim	5	Sim	Sim	
9.	2	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
10.	2	Sim	Sim	Sim	4	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
11.	3	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportamento o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
12.	4	Sim	Sim	Sim	3	Sim	Sim	

13.	3	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
14.	4	Sim	Sim	Sim	4	Sim	Sim	
15.	4	Sim	Sim	Sim	4	Sim	Nem sempre	
16.	4	Sim	Sim	Sim	5	Sim	Sim	
17.	4	Sim	Sim	Sim	5	Nem sempre	Sim	
18.	3	Sim	Sim	Sim	4	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
19.	3	Sim	Sim	Sim	3	Nem sempre	Sim	
20.	4	Sim	Sim	Sim	3	Sim	Sim	
21.	4	Sim	Sim	Sim	3	Sim	Sim	
22.	4	Sim	Sim	Sim	4	Nem sempre	Nem sempre	Apesar do comportament o esta foi uma atividade que motivou e interessou esta criança
23.	3	Sim	Sim	Sim	4	Nem sempre	Sim	
24.	3	Sim	Sim	Sim	3	Sim	Nem sempre	

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Compreensão Oral – Capacidade de compreender e respeitar instruções</b>
<b>Nível 1</b>	A criança não tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais.
<b>Nível 2</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas.
<b>Nível 3</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas e longas.
<b>Nível 4</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples curtas e longas e complexas curtas.
<b>Nível 5</b>	A criança tem capacidade de compreender e respeitar instruções orais simples e complexas, curtas e longas.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação - Empenhamento</b>
<b>Sim</b>	A criança empenha-se nas tarefas da atividade proposta.
<b>Não</b>	A criança não se empenha nas tarefas da atividade proposta.
<b>Nem sempre</b>	A criança empenha-se em algumas tarefas da atividade proposta.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação – Autonomia</b>

<b>Sim</b>	A criança demonstra autonomia na resolução de dificuldades e/ou problemas.
<b>Não</b>	A criança demonstra-se dependente da ajuda do professor para a resolução de dificuldades e/ou problemas.
<b>Nem sempre</b>	A criança demonstra autonomia na resolução de algumas dificuldades e/ou problemas.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação – Ajuda ao outro</b>
<b>Sim</b>	A criança demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas.
<b>Não</b>	A criança não demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas.
<b>Nem sempre</b>	A criança demonstra capacidade para ajudar o outro a ultrapassar dificuldades e/ou problemas em alguma situações.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Registo – Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	A criança demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 2</b>	A criança demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 3</b>	A criança demonstra interesse pela qualidade da apresentação das suas produções, mas apenas quando solicitado.
<b>Nível 4</b>	A criança demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação das suas produções.
<b>Nível 5</b>	A criança demonstra cuidado na qualidade da apresentação das suas produções.

<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do outro</b>
<b>Sim</b>	A criança respeita a vez das restantes crianças.
<b>Não</b>	A criança interrompe a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Nem sempre</b>	A criança respeita, na maioria das vezes, a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Raramente</b>	A criança, na maioria das vezes, não respeita a participação das outras crianças e/ou do educador.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula</b>
<b>Sim</b>	A criança respeita as regras de sala de atividades.
<b>Não</b>	A criança não respeita as regras de sala de atividades.
<b>Nem sempre</b>	A criança respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de atividades.
<b>Raramente</b>	A criança, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de atividades.

ANEXO A2.16 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – ATIVIDADE EXPERIMENTAL *CICLO DA ÁGUA*

<b>Grelha de autoavaliação</b>						
Área: Conhecimento do Mundo						
Parâmetros de autoavaliação						
Recursos e Materiais	Estratégias		Capacidade de articulação com outras áreas e/ou com interesses	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de motivação	Capacidade de observação
Durabilidade/ Resistência	Criatividade	Adequação				
2	3	3	2	3	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2		3		
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor e/ou que as estratégias não foram as mais adequadas às intenções educativas.		Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar e/ou necessita de haver uma adaptação às estratégias em relação às intenções educativas.		Sinto que o meu desempenho evidenciou um desenvolvimento ao nível das competências docentes e/ou esteve adequado às intenções educativas.		

ANEXO A3 – CAPÍTULO III, PONTO 3.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO



ANEXO A3.1 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – ATIVIDADE *CÍRCULOS FRACIONÁRIOS*

<b>Tabela de autoavaliação</b>						
Área: Matemática						
Parâmetros de avaliação						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Criatividade	Adequação	Coerência			
2	3	3	3	2	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2			3	
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor.		Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar.			Sinto que o meu desempenho foi suficientemente bom.	

ANEXO A3.2 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE *CÍRCULOS FRACIONÁRIOS*

Tabela de observação de avaliação formativa									
Área - Matemática									
Alunos	Parâmetros de avaliação								Comentários/Observações
	Domínio/Bloco - Objetivos/Descritores de desempenho	Participação oral			Participação escrita/ registos		Comportamento		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente;</li> <li>Simplificar frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada do 2 ou do 5 ou sejam ambos múltiplos de 10;</li> <li>Reconhecer que a soma e a diferença de frações de iguais denominadores podem ser obtidas adicionando e subtraindo os numeradores;</li> <li>Reconhecer que é igual a 1 a soma de parcelas iguais.</li> </ul>	Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)	Pertinência no conteúdo abordado	Mobilização do léxico próprio do conteúdo	Correção ortográfica	Cuidado estético	Respeito pela vez do Outro	Respeito pelas regras de sala de aula	
1. B.									Faltou
2. C.	5	4	4	5	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Sim	
3. D.									Faltou
4. D. B.	5	4	4	5	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Sim	

							e		
5. D. E.	4	5	4	4	Sim	Nem sempre	Sim	Sim	
6. D. H.	4	5	4	4	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim	
7. H. A.	4	4	4	4	Nem sempre	Sim	Sim	Sim	
8. I. F.	5	4	4	5	Sim	Sim	Sim	Sim	
9. J. P.	5	5	4	5	Sim	Sim	Sim	Sim	
10. L.	4	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	
11. M .I.	3	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	
12. M .J.	2	4	4	3	Sim	Sim	Sim	Sim	
13. M .R .	3	5	3	4	Sim	Sim	Sim	Sim	
14. M .A .	3	3	4	3	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim	
15. M .G .	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	
16. M .	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	
17. P.	4	5	3	4	Sim	Nem sempre	Nem sempr	Sim	

							e		
18. R.									Faltou
19. S.	4	4	4	4	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim	
20. T.	5	5	4	5	Sim	Sim	Sim	Sim	
21. T. H.	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim	

<b>CrITÉRIOS de avaliação</b>	
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno não conseguiu atingir nenhum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 2</b>	O aluno não conseguiu atingir algum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos e conseguiu atingir satisfatoriamente os restantes.
<b>Nível 3</b>	O aluno conseguiu atingir satisfatoriamente os objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 4</b>	O aluno conseguiu atingir os objetivos/descriptores de desempenho propostos, tendo apresentado dificuldades em apenas um.
<b>Nível 5</b>	O aluno atingiu a totalidade dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)</b>

<b>Nível 1</b>	O aluno mobiliza um campo lexical pouco variado e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 2</b>	O aluno mobiliza um campo lexical básico e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia de alguns fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 3</b>	O aluno mobiliza um campo lexical suficientemente alargado e o seu discurso apresenta incoerências apenas ao nível morfológico ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 4</b>	O aluno mobiliza um campo lexical bastante alargado e o seu discurso apresenta incoerências mínimas a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 5</b>	O aluno mobiliza um campo lexical diversificado e o seu discurso é organizado, fluido e concordante em género e número. O aluno articula e pronuncia corretamente os fonemas da língua portuguesa.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Pertinência</b>
<b>Sim</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Não</b>	A participação do aluno nunca é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Nem sempre</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado, sendo que em algumas ocasiões diverge em relação ao conteúdo abordado.
<b>Raramente</b>	A participação do aluno é, na maioria das vezes, divergente ao abordado.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral – mobilização de léxico específico</b>

<b>Sim</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Não</b>	O aluno não mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Nem sempre</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado, na maioria das suas intervenções.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Correção Ortográfica</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno apresenta bastantes incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 2</b>	O aluno apresenta, frequentemente, incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 3</b>	O aluno apresenta poucas incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 4</b>	O aluno apresenta incorreções ao nível ortográfico apenas nas palavras desconhecidas.
<b>Nível 5</b>	O aluno apresenta rigor e correção ao nível ortográfico.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 2</b>	O aluno demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 3</b>	O aluno demonstra interesse pela qualidade da apresentação dos seus registos, mas apenas quando solicitado.

<b>Nível 4</b>	O aluno demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação dos seus registros.
<b>Nível 5</b>	O aluno demonstra cuidado na qualidade da apresentação dos seus registros.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do Outro</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita a vez dos restantes alunos.
<b>Não</b>	O aluno interrompe a participação dos outros alunos/professor.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, a participação dos outros alunos/professor.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita a participação dos outros alunos/professor.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita as regras de sala de aula.
<b>Não</b>	O aluno não respeita as regras de sala de aula.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de aula.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de aula.

ANEXO A3.3 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE ESCRITA CRIATIVA *POSTAIS*



Tabela de avaliação formativa – Português – Domínio: Escrita								
Parâmetros de avaliação								
Alunos	Meios para reter inf. (registos)	Ortografia	Pontuação	Léxico	Pertinência	Coessão/coerência	Estética	Observações
1. B.				4				
2. C.				4				
3. D.				1				
4. D.E.				4				
5. D.H.				4				
6. D.B.				3				Nível ortográfico incipiente
7. H. A.				3				Nível ortográfico incipiente
8. I.				5				
9. J.P.				4				
10. L.				4				
11. M.I.				4				
12. M.J.				3				Não há autonomia nos registos
13. M.R.				3				
14. M.A.				3				Falta de cuidado estético

15. M.G.	5	
16. M.	4	
17. P.	4	
18. R.	4	
19. S.	3	
20. T.	4	
21. T.H.	4	

<b>Crêterios de avalia�o</b>	
<b>Nível</b>	
<b>1</b>	<p>O aluno não respeita os parâmetros de avalia�o, nem revela preocupa�o estética com os seus registos. A sua caligrafia não � legível e demonstra dificuldade ao nível ortográfico.</p> <p>O aluno não reconhece as características dos diferentes tipos de textos.</p>
<b>2</b>	<p>O aluno demonstra dificuldade na maioria dos parâmetros de avalia�o. A apresenta�o dos seus registos não � cuidada e a sua caligrafia � pouco legível. O aluno evidencia dificuldades ao nível ortográfico e no reconhecimento das características dos diferentes tipos de texto.</p>
<b>3</b>	<p>O aluno demonstra dificuldade em dois dos parâmetros de avalia�o. A apresenta�o dos seus registos � cuidada e a sua caligrafia � legível. O aluno</p>

	<p>evidencia algumas poucas dificuldades ao nível ortográfico.</p> <p>O aluno reconhece as características da maioria dos tipos de texto.</p>
<b>4</b>	<p>O aluno demonstra dificuldade em apenas um dos parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia algumas poucas dificuldades ao nível ortográfico.</p> <p>O aluno reconhece as características da maioria dos tipos de texto.</p>
<b>5</b>	<p>O aluno respeita todos os parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é especialmente cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia uma capacidade ortográfica rigorosa.</p> <p>O aluno reconhece as características dos diferentes tipos de texto.</p>

ANEXO A3.4 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE ESCRITA CRIATIVA *TEXTO NARRATIVO*

Tabela de avaliação formativa – Português – Domínio: Escrita								
Parâmetros de avaliação								
Alunos	Meios para reter inf. (registos)	Ortografia	Pontuação	Léxico	Pertinência	Coessão/coerência	Estética	Observações
1. B.				4				
2. C.				4				
3. D.				1				
4. D.E.				4				
5. D.H.				5				
6. D.B.				3				Nível ortográfico com evolução positiva
7. H. A.				3				Nível ortográfico com evolução positiva
8. I.				5				
9. J.P.				5				
10. L.				4				
11. M.I.				4				
12. M.J.				3				Não há autonomia nos registos
13. M.R.				4				

14. M.A.	3	Falta de cuidado estético
15. M.G.	5	
16. M.	4	
17. P.	5	
18. R.	4	
19. S.	3	
20. T.	4	
21. T.H.	5	

<b>Crítérios de avaliação</b>	
<b>Nível</b>	
<b>1</b>	<p>O aluno não respeita os parâmetros de avaliação, nem revela preocupação estética com os seus registos. A sua caligrafia não é legível e demonstra dificuldade ao nível ortográfico.</p> <p>O aluno não reconhece as características dos diferentes tipos de textos.</p>
<b>2</b>	<p>O aluno demonstra dificuldade na maioria dos parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos não é cuidada e a sua caligrafia é pouco legível. O aluno evidencia dificuldades ao nível ortográfico e no reconhecimento das características dos diferentes tipos de texto.</p>

3	<p>O aluno demonstra dificuldade em dois dos parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia algumas poucas dificuldades ao nível ortográfico.</p> <p>O aluno reconhece as características da maioria dos tipos de texto.</p>
4	<p>O aluno demonstra dificuldade em apenas um dos parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia algumas poucas dificuldades ao nível ortográfico.</p> <p>O aluno reconhece as características da maioria dos tipos de texto.</p>
5	<p>O aluno respeita todos os parâmetros de avaliação. A apresentação dos seus registos é especialmente cuidada e a sua caligrafia é legível. O aluno evidencia uma capacidade ortográfica rigorosa.</p> <p>O aluno reconhece as características dos diferentes tipos de texto.</p>

ANEXO A3.5 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE *MAN ON THE MOON*



Tabela de avaliação formativa – Português – Domínio: Oralidade									
Parâmetros de avaliação									
Alunos	Participação/iniciativa	Articulação do discurso	Expressividade	Coesão e coerência	Léxico	Ritmo	Adequação	Pertinência	Observações
1. B.	5								
2. C	3								Falta de expressividade e de articulação discursiva
3. D.	1								Falta de empenho e esforço em todos os parâmetros
4. D.E.	4								
5. D.H.	4								
6. D.B.	4								Participações pouco pertinentes
7. H.A.	4								
8. I.F.	4								
9. J.P.	3								Falta de ritmo e adequação à tarefa realizada
10. L.	3								Falta de

		expressividade e de articulação discursiva
11. M.I.	5	
12. M.J.	3	Falta de ritmo e adequação à tarefa realizada
13. M.R.	3	Falta de expressividade
14. M.A.	3	Falta de ritmo e adequação à tarefa realizada
15. M.G.	4	
16. M.	4	
17. P.	4	Participações pouco pertinentes
18. R	4	
19. S	3	Falta de ritmo e adequação à tarefa realizada
20. T.	4	
21. T.H.		Faltou

<b>Crêterios de avalia�o</b>	
<b>Nível</b>	
<b>1</b>	O aluno verbaliza com dificuldades todos os parâmetros de avalia�o. O aluno não � capaz de adaptar o seu discurso � situa�o comunicativa e nem todas as suas participa�es são pertinentes. O seu léxico não � diversificado.
<b>2</b>	O aluno demonstra dificuldades na maioria dos parâmetros de avalia�o e utiliza um léxico pouco diversificado e tem dificuldades em adaptar o seu discurso � situa�es comunicativas.
<b>3</b>	O aluno demonstra dificuldades em dois dos parâmetros de avalia�o e revela um léxico básico. As suas participa�es são maioritariamente pertinentes e o seu discurso � adequado � maioria das situa�es comunicativas.
<b>4</b>	O aluno demonstra dificuldades em apenas um dos parâmetros de avalia�o e apresenta um léxico alargado. As suas participa�es são maioritariamente pertinentes e o seu discurso � adequado � maioria das situa�es comunicativas.
<b>5</b>	O aluno verbaliza com fluidez, entoa�o, ritmo e expressividade as suas ideias. O aluno participa pertinentemente e apresenta um léxico diversificado. O aluno � capaz de adequar o seu discurso � situa�o comunicativa.

ANEXO A3.6 – PROJETO DE INTERVENÇÃO INDIVIDUAL *ALIMENTOS SAUDÁVEIS PELO MUNDO*

Francisca da Encarnação Cunha e  
Nascimento Ribeiro

**Projeto de Intervenção – *Alimentos  
Saudáveis pelo mundo***

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

20**16**

## Introdução

No âmbito da Unidade Curricular *Prática Pedagógica Supervisionada*, do terceiro semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, apresento este documento como protótipo do projeto de intervenção que proponho implementar. Este projeto será implementado numa turma do quarto ano de escolaridade, da Escola EB1/JI do Paço, Agrupamento de Pedrouços e tem uma duração prevista de quatro meses, isto é, de outubro de 2015 até janeiro de 2016.

O projeto, denominado de *Alimentos saudáveis pelo Mundo* surge como resposta ao interesse dos alunos pela descoberta de alimentos saudáveis, de novas receitas e de outras gastronomias que os integrem.

Neste documento é possível encontrar uma breve fundamentação teórico-legal relativa aos conceitos de *projeto*, *metodologia de projeto* e *trabalho de projeto*, seguido da apresentação dos motivos que guiaram a minha motivação para a delimitação e construção deste projeto – *Origem/motivação para o projeto* –, os objetivos que nortearam as minhas opções pedagógico-didáticas – *Objetivos pedagógico-didáticos e profissionais* –, as estratégias que selecionei para levar a cabo este projeto – *Estratégias pedagógicas e didáticas* –, a calendarização prevista para a execução deste percurso de aprendizagem – *Calendarização* –, os recursos e materiais que irei mobilizar – *Recursos e materiais* –, as articulações que este projeto estabelece com os conteúdos programáticos do quarto ano de escolaridade e com outros projetos em vigor nesta turma – *Articulação didática* –, as expectativas que tenho para com este percurso – *Expectativas*. Para além destes, serão também incluídas as grelhas de autoavaliação que fui construindo bem como apreciações intermédias crítico-reflexivas que justificam as alterações que fui fazendo a este projeto de intervenção. No final é ainda possível encontrar um balanço final de carácter crítico e reflexivo sobre o que foi este projeto, as experiências vividas, os pontos fortes e menos fortes, os resultados alcançados e indico outros caminhos possíveis a percorrer.

### Fundamentação teórico-legal

O conceito de projeto, pela sua característica polissêmica, permite que seja mobilizado paralelamente como um “plano de ação, uma intenção, um desígnio, um intento, um programa, (...) um esboço ...” (Cortesão, 1988, p.81). É precisamente por esta plasticidade de sentidos que o projeto, dentro do âmbito da educação, pode adquirir diferentes significados, podendo ser utilizado para designar tanto uma concepção geral de educação, como com o projeto educativo, ou como uma metodologia pedagógico-didática, como a pedagogia de projeto (Barbier, 1993). Todos estes tipos de iniciativas, dentro do panorama do trabalho de projeto, vão no sentido de uma intervenção construtiva na escola, na comunidade e na sociedade em geral, favorecendo-se, desta forma um papel mais ativo e participado de todos os elementos envolvidos numa instituição/comunidade escolar (Castro & Ricardo, 2002).

Esta metodologia, por se inserir numa perspetiva socio-construtivista, comumente associada a autores como Piaget e Vygotsky (Santos & Matos, 2009), prevê a criança como a protagonista da ação educativa, um agente ativo que ao invés de um “cientista solitário”, age antes como “um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2009, p.9). Assim, esta é uma metodologia de aprendizagem, e não ensino (Legrand, 1990).

O projeto exige uma visão objetiva das condições e das circunstâncias porque a realidade pedagógica, pelo seu cariz imprevisível, complexo e mutável, requer da nossa parte, um esforço de observação (Esteves, 2002). Afirma-se, portanto, a importância da recolha das evidências relativas aos interesses, às dificuldades e necessidades dos alunos (Dec-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001), para a organização de um contexto educativo adequado e contextualizado (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A génese do trabalho de projeto é a resolução de um problema, diretamente relacionado com o contexto educativo vivenciado pela criança/aluno (Vasconcelos, 2009). Mais do que a solução do problema, o *produto* final, o percurso investigativo encetado pelas crianças/alunos salienta-se como essencial já que é durante o *processo* que são desenvolvidas aprendizagens e competências nos domínios cognitivos, afetivos, sociais, comunicativos, criativos (Castro & Ricardo, 2002), metacognitivos (Santos & Matos, 2009), associadas ainda ao desenvolvimento de competências fundamentais na sociedade da informação e do conhecimento (Pacheco, 2003) – competências

estas de recolha e tratamento de informação, de colaboração e cooperação, de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade (Santos & Matos, 2009); (Vasconcelos, 2009), de afastamento do ponto de vista pessoal e de respeito perante a diversidade de outros pontos de vista (Bertrand, 2001), atuando, portanto, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Strandberg, 2009). Todas estas ideias vão ao encontro do definido no Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto de 2001 o que indica que tanto os pressupostos teóricos quanto os legais estão congruentes e articulados.

De facto, a metodologia de projeto, tal como a perspetiva socio-construtivista, assume a criança como a protagonista da ação educativa, um agente ativo que procura co-construir o conhecimento em conjunto com o Outro que o rodeia (Vasconcelos, 2009). Esta metodologia pedagógica encara o trabalho de grupo como a base do processo de aprendizagem (Legrand, 1990), sendo capaz de integrar todos e ao mesmo tempo cada um na sua individualidade, constituindo, por isso, um método que requer a participação de cada membro de um grupo e, por conseguinte, facilitador da integração em sala de aula (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Apesar do seu carácter coletivo, esta metodologia não exclui o trabalho individual uma vez que permite que a criança trabalhe na fronteira entre si e o Outro, realizando trocas entre estes dois sistemas sem perder o potencial que em si encerra, sem desvalorizar o Outro enquanto par que potencia a atividade individual (Vasconcelos, 2009). Esta visão está intimamente relacionada com o conceito de *pedagogia de fronteira*, cuja base assenta em questões democráticas que incluem o respeito pela diferença e pela diversidade, a igualdade, os valores e relações sociais (Idem).

Para além disto, o facto do trabalho de projeto permitir a articulação entre as diferentes áreas e conteúdos (Idem), revela-se crucial uma vez que as crianças (e os adultos) não perspetivam a realidade como um conjunto de blocos estanques, mas sim como um todo (Halté, 1982). Nesta linha de pensamento, esta metodologia, por ser mais aproximada da realidade, possibilita a criação de contextos promotores de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 1998), nos quais a criança tem um papel mais ativo na tomada de decisões e no processo de construção do seu próprio conhecimento (Castro & Ricardo, 2002). Assim, a pedagogia de projeto, ao permitir reinventar práticas pedagógicas, valoriza a iniciativa, a autonomia, a imaginação, a invenção e o pensamento crítico e reflexivo, dando ao aluno a oportunidade de dirigir o seu percurso de aprendizagem (Leite, Malpique & Santos, 1990).



A metodologia de trabalho de projeto exige, pois, estruturas cognitivas cada vez mais complexas e maduras, capazes de solucionar problemas, através de uma observação crítica e reflexiva, mobilizando conhecimentos quer práticos, quer teóricos que influenciam e sustentam todo o trabalho de investigação e de reflexão (Lalanda & Abrantes, 1996); (Santos & Matos, 2009). Este produto não é apenas um saber acumulável é, antes, “um ato de transformação do real, uma ocasião de investigação e de uma ocasião de formação” (Barbier, 1993, p.46) que irá, sem dúvida, conduzir ao progresso da educação e à transformação da realidade (Lalanda & Abrantes, 1996).

Nesta perspetiva, o professor assume-se, ao contrário do modelo tradicional, como um gestor, orientador e coordenador das aprendizagens (Altet, 1997); (Santos & Matos, 2009); (Vasconcelos, 2009), intervindo apenas quando solicitado ou quando considera oportuno. Assim, tanto o planeamento, quanto a prática docente devem ser flexíveis sob pena de contrariar a natureza do trabalho de projeto (Santos & Matos, 2009); (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Ao contrário do modelo tradicional, o trabalho de projeto, enquanto atividade de grupo, prática, significativa (Santos & Matos, 2009), inovadora e flexível (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011) implica trabalho de pesquisa, resposta a problemas reais e próximos dos interesses e/ou motivações do grupo (Vasconcelos, 2009). Assim, trabalho de projeto permite “a passagem do desejo à intenção e da intenção ao ato” (Cortezão, 1988, p.89).

#### A origem/motivação para o projeto

Tal como referido na *Introdução*, este projeto tem como pedra angular o interesse evidenciado pelos alunos pela alimentação saudável. Na verdade, a origem deste projeto assenta numa atividade de matemática cujo foco foi a execução de uma receita de Pão Integral de Alfarroba. A propósito desta atividade, foi dada a conhecer a alfarroba, um ingrediente que, embora não típico das regiões norte de Portugal, encontra um variado número de utilizações culinárias na gastronomia algarvia.

Para além disto, no Agrupamento de Escolas de Pedrouços estão, neste preciso período, a decorrer iniciativas, em parceria com a Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, da Universidade do Porto, com vista à familiarização dos produtos hortícolas, a partir de um projeto

denominado por *Os amigos hortícolas*. Também aqui os alunos se mostraram motivados e empenhados em saber mais sobre alimentação saudável.

É neste sentido que surge a motivação para a realização deste projeto: aliar um interesse dos alunos ao alargamento do seu conhecimento nutricional/alimentar, cultural, gastronómico, geográfico e histórico.

## Objetivos

Nesta parte do documento serão apresentados os objetivos a que me proponho alcançar com esta proposta pedagógico-didática. Estes objetivos organizam-se em objetivos pedagógico-didáticos e em objetivos profissionais, ou seja, nos objetivos que estipulei para os alunos e nos objetivos que estabeleci para esta fase de formação inicial.

### Pedagógico-Didáticos:

Desenvolver as competências de trabalho colaborativo, de pesquisa, de seleção, triagem, organização e apresentação de informação;

Favorecer o contacto e o conhecimento dos alunos relativamente às tecnologias de informação e comunicação;

Facilitar a integração dos alunos em todo o processo de construção deste projeto;

Fomentar valores e atitudes cívicas, emocionais, culturais e sociais conducentes a uma sociedade democrática.

### Profissionais:

Diversificar estratégias pedagógicas e didáticas de intervenção;

Aprender a articular projetos, saberes e competências;

Promover aprendizagens significativas úteis para o dia-a-dia dos alunos;

Favorecer um ambiente construtivista e democrático no processo de ensino e de aprendizagem;

Aproximar a comunidade educativa, em concreto as famílias dos alunos, e incentivar a sua participação no processo de aprendizagem.

De modo a atingirmos estes objetivos, delineamos um conjunto de atividades que de forma direta ou indireta contribuem para o seu sucesso. Estas atividades estão apresentadas na parte seguinte.

#### Estratégias pedagógicas e didáticas

Uma das dificuldades evidentes do período de observação destes alunos prende-se com o trabalho em grupo. Com efeito, apesar desta turma saber-estar e saber-ser numa sala de aula, apesar de respeitar as regras de convivência e de respeito pelo Outro, na realidade, tem as suas competências de trabalho colaborativo muito incipientes. Também se salienta a sua inexperiência ao nível das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a sua dificuldade em organizar e estruturar o pensamento.

Por isto mesmo, e tendo em conta que um professor deve ter a capacidade de observar cada aluno/ criança, mas também a turma/grupo de crianças a quem dirige a sua ação (Dec-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001) e, com base nesta, “organizar e agir tendo em conta cada situação concreta e a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno” (Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001, anexo 2, parte II, ponto 2, alínea c), proponho mobilizar a metodologia de projeto, uma metodologia que integra estratégias pedagógico-didáticas capazes de integrar todos e ao mesmo tempo cada um na sua individualidade, constituindo, por isso, um método altamente integrador e articulador de conteúdos de diferentes áreas e desencadeador de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). O processo de ensino e de aprendizagem baseado na promoção de aprendizagens significativas amplia e fortifica a capacidade de memorização do novo conteúdo, já que “o estabelecimento de uma rede de conceitos interligados aumenta a resistência ao esquecimento” (Ronca, 1994,p.93), ainda mais, possibilita o estabelecimento de uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe (Pelizzari et. al., 2002), indo ao encontro de uma pedagogia construtivista.

O facto de o trabalho de projeto permitir uma integração e articulação de saberes e conteúdos é uma mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem uma vez que as crianças (e os adultos) não olham para a realidade como um conjunto de blocos estanques, mas sim como um todo (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Nesta linha de pensamento, esta metodologia, por

ser integradora e mais aproximada da realidade, cria contextos de aprendizagem ligados à prática e, por isso, mais significativos. Procuro, acima de tudo, construir, em conjunto com os alunos, um projeto que promova o desenvolvimento de aprendizagens que vão ao encontro da superação destas dificuldades e necessidades. Perspetivo, acima de tudo, desenvolver competências gerais úteis a médio e longo prazo, quer no seu percurso académico, quer no seu percurso profissional.

Neste sentido, selecionei o trabalho de grupo como a estratégia pedagógica e didática basilar deste projeto. Os grupos irão variar entre trios, em tarefas que necessitem de maior nível de concentração, e entre sextetos para momentos de debate e de organização de ideias. Paralelamente, irei privilegiar o uso das TIC uma vez que estes possibilitam a construção de “ambientes educativos mais ricos, assentes numa filosofia de aprendizagem construtivista” (Costa, Peralta & Viseu, 2007, p.112). Outra das razões que nos faz incluir cada vez mais as tecnologias nas salas de aula é a preparação dos alunos para uma sociedade em constante evolução, dotando-os com competências essencialmente ligadas ao acesso, leitura, interpretação e produção de informação. Mais do que adquirir conhecimento, os alunos devem ser capazes de gerar novos conhecimentos a partir de conhecimentos adquiridos, através de trabalhos de pesquisa (O’Hara, 2004).

Em concreto, irei mobilizar software próprio para apresentações dinâmicas – Prezi – uma vez que exigirá aos alunos que, não só estruturam e organizem as ideias a que se propõem apresentar, como também desenvolvam as competências para, autonomamente no futuro, construírem as suas próprias apresentações.

Os mapas mentais também ocuparam um lugar de destaque já que se revela importante consciencializar os alunos sobre aquilo que já sabem e sobre aquilo que gostariam de saber sobre um determinado assunto. Esta estratégia vai igualmente ao encontro do saber organizar e estruturar o seu pensamento.

Por fim, prevejo a exposição de todo este processo de aprendizagem, exposição essa que pretendo que seja aberta aos encarregados de educação, pais e demais familiares/cuidadores no sentido de, também estes, estarem integrados e incluídos nesta viagem., estabelecendo assim a ponte entre a escola e a comunidade, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001.

Em suma, procurei delinear um projeto que, partindo das ideias prévias dos alunos acerca dos temas em questão, os incentivasse a colaborar com os colegas e ainda e a partilhar ideias e

conhecimentos, os motivasse para a utilização de fontes diversificadas de informação, orientando-os na realização de processos elementares de investigação ou pesquisa (Martins *et.al*, 2007).

### Calendarização

Nesta parte do trabalho, apresento uma tabela relativa à calendarização prevista deste projecto. Uma das particularidades que caracteriza a educação é a imprevisibilidade (Esteves, 2002). Por isto mesmo, não encaro esta calendarização como um instrumento rígido e estático, mas antes como uma previsão da acção, como uma orientação.

<b>Projecto de Intervenção – “Alimentação saudável pelo Mundo”</b>				
<b>Calendarização Prevista</b>				
<b>Semanas</b>	<b>Outubro</b>	<b>Novembro</b>	<b>Dezembro</b>	<b>Janeiro</b>
<b>1ª</b>	Sem actividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusão do vídeo “Os alimentos saudáveis que temos em casa!”;</li> <li>• Mapa mental “Lentilhas”;</li> <li>• Mapa mental “Aveia”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa mental “Canela”.</li> </ul>	Sem actividade
Organização		- Trabalho em grupo (sextetos)	- Trabalho em Grande grupo	
<b>2ª</b>	Alfarroba Pão Integral de Alfarroba	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da construção dos vídeos “Lentilhas” &amp; “Aveia”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do vídeo “Canela”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da preparação da exposição</li> </ul>
Organização	- Grande grupo	- Trabalho em grupo (trios)	- Trabalho em Grande grupo	- Trabalho em grupo (trios)
<b>3ª</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo sobre a <u>Alfarroba</u></li> <li>• Mapa mental “Os alimentos saudáveis que temos em casa!”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação dos vídeos “Lentilhas” &amp; “Aveia”;</li> </ul>	Sem actividade	Exposição: Apresentação final de todos os vídeos e cartazes

Organizaç ão	– Grande grupo	- Trabalho em grupo (sextetos)		
4ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da construção do vídeo “Os alimentos saudáveis que temos em casa!”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate de ideias sobre a exposição.</li> <li>• Início da elaboração dos materiais para a exposição.</li> </ul>	Sem atividade	
Organizaç ão	– Trabalho de grupo (pares)	- Trabalho em Grande Grupo		
		- Trabalho de grupo (sextetos)		
Comentári os/ Observaç ões				

### Recursos e materiais

Assim, e tendo em conta o expresso em *Estratégias pedagógicas e didáticas*, os recursos e materiais que irei mobilizar para a concretização deste projeto são: quadro branco, quadro interativo, projetor, computador, fichas de pesquisa, enciclopédias, artigos científicos, cartolinas, folhas de registo dos mapas mentais e materiais riscadores vários (como lápis de cor, lápis de cera ou canetas de filtro).

### Avaliação

Este projeto será alvo de uma avaliação formativa, assente numa lógica de auto-observação e reflexão, ou seja, o foco da minha atenção e intenção avaliativa será o projeto, as suas estratégias e sua adequação ao contexto e a minha atuação no mesmo e não o desempenho dos alunos. Para isto, mobilizarei todas as semanas em que decorrer uma sessão, uma grelha de autoavaliação e ainda alguns parágrafos reflexivos acerca do decorrer deste processo de aprendizagem.

### Articulação didática

À primeira vista, *alimentação saudável* é um conteúdo que apenas estabelece ligação com a disciplina de Estudo do Meio. No entanto, se se refletir sobre o assunto, depressa se realçam pontes que, pese embora sejam pouco evidentes, são lógicas e naturais. Deste modo, construí a figura que se segue no sentido de ilustrar as possíveis articulações que este conteúdo poderá apresentar com as áreas curriculares. Note-se, que este é apenas um exemplo, já que outros conteúdos poderiam, igualmente, ser articulados.



Expectativas

As minhas expectativas para

este projeto são bastante elevadas

porque penso que, apesar de não ter uma longa duração e de ter apenas uma hora semanal, será mais do que um projeto, será um percurso de aprendizagens que espero significativas. Espero também que esta seja uma plataforma de aprendizagens úteis que incentivem o aluno a querer saber mais, a querer desenvolver mais e melhores competências quer seja ao nível tecnológico, quer seja ao nível inter-relacional.

Também tenho expectativas para o meu desenvolvimento profissional: espero atingir os objetivos que proponho e, ainda, vivenciar experiências promotoras de aprendizagens e de reflexões.

### Grelhas de autoavaliação

Para este projeto proponho como metodologia de avaliação grelhas de autoavaliação dado que o meu foco de atenção prende-se, essencialmente, com a qualidade das práticas pedagógicas propostas. Assim, apesar de fazer uma avaliação geral sobre como estão a decorrer as sessões realizadas, expressas no balanço intermédio e nas apreciações intermédias, irei antes realizar uma avaliação mais sistemática relativa às características das minhas intervenções, sendo os parâmetros a minha capacidade de motivação dos alunos; a adequação, diversidade e pertinências das estratégias pedagógicas adotadas; a minha capacidade de articulação com outras áreas e/ou outros conteúdos; a minha capacidade de acompanhamento e de observação dos diversos grupos.

De seguida apresento as grelhas de avaliação:

1ª sessão – Cf. Anexo 1

2ª sessão – Cf. Anexo 2

3ª sessão – Cf. Anexo 3

4ª sessão – Cf. Anexo 4

5ª sessão – Cf. Anexo 5

### Balanço Intermédio

Atualmente, os alunos têm uma hora semanal de projeto *Alimentos saudáveis pelo Mundo*. Hoje, por uma série de motivos, não pude levar a cabo a planificação do projeto: os alunos evidenciavam cansaço e agitação; a sua capacidade de concentração estava fortemente afetada



visto terem tido uma manhã na qual foram introduzidos novos conteúdos; houve um ensaio para a festa do magusto; surgiu o interesse na decoração da sala de aula.

Estes imprevistos e alterações têm impactos diretos na calendarização de um projeto desta envergadura, principalmente quando este projeto está previsto para um conjunto de semanas limitado. Daí que surjam as seguintes alterações (encontram-se a azul):

Projecto de Intervenção – “Alimentação saudável pelo Mundo”				
Calendarização Prevista				
Semanas	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro
1 <sup>a</sup>	Sem atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação da festa de S. Martinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuação da elaboração dos materiais para a exposição – <i>posters</i> e cartazes – sobre Lentilhas, Aveia, Chia, Linhaça e Canela;</li> </ul>	Sem atividade
Organização		- Trabalho em grupo	- Trabalho de grupo (trios)	
2 <sup>a</sup>	Alfarroba Pão Integral de Alfarroba	<ul style="list-style-type: none"> <li>Festa de S. Martinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conclusão da elaboração dos materiais para a exposição – <i>posters</i> e cartazes – sobre Lentilhas, Aveia, Chia, Linhaça e Canela;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação da exposição: conclusão dos trabalhos iniciados; construção de recursos decorativos.</li> </ul>
Organização	– Grande grupo		- Trabalho de grupo (trios)	- Trabalho em grupo (trios)
3 <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo sobre a <u>Alfarroba</u></li> <li>Mapa mental <u>“Os alimentos saudáveis que temos em casa!”</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuação do vídeo <u>“Os alimentos saudáveis que temos em casa!”</u>;</li> <li>Início da pesquisa sobre Lentilhas, Aveia, Chia, Linhaça e Canela;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de bolo-rei de chocolate em conjunto com os familiares dos alunos;</li> </ul>	Exposição: Apresentação final de todos os vídeos e cartazes à comunidade escolar; <u>Workshop de culinária saudável.</u>

Organização	– Grande grupo	- Trabalho em grupo (trios)	- Trabalho em grande grupo	
4ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>Início da construção do vídeo “Os alimentos saudáveis que temos em casa!”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debate de ideias sobre a exposição.</li> <li>Início da elaboração dos materiais para a exposição – <i>posters</i> e cartazes – sobre Lentilhas, Aveia, Chia, Linhaça e Canela;</li> </ul>	Sem atividade	Sem atividade
Organização	– Trabalho de grupo (pares)	- Trabalho em grande grupo		
		- Trabalho de grupo (trios)		
Comentários/ Observações				

- Alterações nas opções e estratégias pedagógico-didáticas

Motivadas pelas alterações no calendário previsto deste projeto são as modificações de que foram alvo as estratégias pedagógico-didáticas anteriormente escolhidas. Apesar do foco e dos objetivos se manterem inalterados, a verdade é que teve (e tem) de haver uma adaptação ao tempo, aos recursos e ao contexto. Ora, essa adaptação levou a que, embora mantendo o mesmo *porto do chegada*, optasse por outros *meios de transporte*.

Assim, as alterações que proponho para este projeto são fazer apenas uma apresentação em Prezi, a apresentação já iniciada sobre os *Alimentos saudáveis que temos em casa* e, para os restantes ingredientes estudados, construir *posters* digitais e manuais com as informações recolhidas na pesquisa. Desta forma, há, igualmente, a promoção de competências de seleção,

interpretação, análise e triagem de informação, no caso dos *posters* virtuais há também o desenvolvimento das competências tecnológicas, sendo que a grande diferença está na elaboração de cartazes manuais. Contudo estes também são uma estratégia relevante uma vez que favorecem o desenvolvimento de competências como o cuidado estético, a orientação do espaço (ter uma cartolina A2 é diferente de uma A3), seleção, distribuição e hierarquização de informação (os alunos irão perceber que as informações mais importantes têm de ser destacadas e encontram-se, geralmente, num nível superior). O desenvolvimento destas competências é essencial para o percurso escolar dos alunos, já que, a partir do 2º CEB, os alunos terão de construir recursos deste tipo, mas também porque lhes permitirá organizar o pensamento, estruturar cognitivamente a informação e serem *leitores do mundo* eficientes e ativos.

Apreciação intermédia (27.11.2015)

Depois de três semanas de interregno devido aos motivos festivos que se foram sucedendo pude, finalmente, pôr em marcha o meu projeto de intervenção. Nesta sessão introduzi algumas alterações à dinâmica de sala de aula apesar de manter a organização dos alunos: há ao todo sete trios sendo que, a partir de agora, cinco irão estar focados nos alimentos a estudar e em todas as tarefas que isso implica, como a construção do *poster*, um irá estar no computador a continuar a elaboração da apresentação final dos *alimentos saudáveis que temos em casa* e o outro trio ficará responsável pelo registo de tudo o que se passou naquela sessão, ou seja, são os *jornalistas* que farão um levantamento da evolução do projeto o que inclui tirar fotografias e fazer uma notícia para o jornal de notícias. Desta forma consigo diversificar o tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como rentabilizar recursos de outras áreas curriculares, demonstrando assim quão articulado e articulador pode ser a prática pedagógica no 1ºCEB.

A estas modificações os alunos mostraram-se bastante motivados e interessados contudo, penso que o momento de motivação poderia ter sido melhor delineado porque acredito que, quando estimulados, os alunos conseguem fazer mais e melhor, daí que a minha autoavaliação neste aspeto seja mediana. Também considero que tenho de investir noutras formas de acompanhamento dos alunos já que, apesar de me esforçar por conscientemente ir a todos os grupos e ajudar a ultrapassar as dúvidas, a verdade é que me tem sido difícil acompanhar sete

trios cujo trabalho é distinto. Pese embora tudo isto, e apoiando-me nas evidências emergentes da observação, este projeto tem tido um impacto muito positivo no desenvolvimento dos alunos, principalmente ao nível do desenvolvimento de competências informáticas e de trabalho colaborativo.

#### Apreciação Intermédia (11.12.2015)

A sessão de hoje foi das mais estimulantes até então experienciadas. Os alunos mostraram-se bastante motivados para o trabalho de grupo que se tem desenvolvido, para além de evidenciarem um nível de maturidade que, até então, ainda não tinha observado. Todos os grupos conseguiram, de uma maneira criativa e personalizada, construir os seus cartazes tendo por base o trabalho de pesquisa anteriormente desenvolvido. Notou-se a partilha e discussão de pontos de vista, bem como o respeito pela opinião divergente. Também o grupo com a *reportagem* se mostrou bastante interessado em elaborar uma notícia com qualidade para o Jornal de Parede o que me faz chegar a duas conclusões: a primeira é que o recurso *Jornal de Parede* tem aceitação por parte dos alunos e que, portanto, os motiva para a elaboração de notícias e similares para a sua exposição; a segunda é que este projeto de intervenção vai para além do trabalho de pesquisa e da construção de cartazes/apresentações dinâmicas, este permite igualmente o trabalho noutras frentes, como neste caso específico, o português.

Os cartazes estão praticamente concluídos faltando apenas o recorte e colagem das imagens a cores dos diferentes alimentos estudados. Isto ficará para a primeira semana de janeiro.

De salientar que também em mim tenho observado diferenças e evoluções pois tenho notado que a minha capacidade de observação, de auxílio aos grupos está mais desenvolvida do que no início da prática pedagógica.

#### Comentário sobre a atividade prática

Depois do estudo de alguns elementos gastronómicos saudáveis – alfarroba, canela, lentilhas, chia, linhaça e aveia – considereei que deveria levar a cabo uma atividade prática que fosse motivante e contextualizada e, ao mesmo tempo, integrasse todos, ou pelo menos, a maioria dos

ingredientes estudados. Foi assim que surgiu a ideia de confeccionar um bolo-rei de chocolate de Natal uma vez que: esta receita poderia incluir quase todos os ingredientes estudados, excluindo as lentilhas; é um produto típico e tradicionalmente natalício; é simples de executar; facilmente se poderiam integrar os pais nesta atividade.

Por razões que ultrapassam o meu controlo sobre a planificação, logo de manhã me apercebi que seria impraticável integrar os pais nesta atividade, primeiro porque apenas 4 (quatro) iriam, segundo porque havia alunos que, depois das atividades letivas, iriam para educação física o que significava que teria de antecipar aquela atividade, terceiro porque os funcionários da escola não podiam adiar a limpeza da cantina para depois das cinco da tarde. Por todos estes motivos e, refletindo na ação, decidi que seria melhor antecipar a atividade prática e cancelar a ida dos pais já que nem todos os alunos poderiam estar presentes.

Apesar de todas estas alterações, e pese embora o facto de ter ficado desiludida pelos pais não terem aderido à atividade, a atividade foi recebida com muito entusiasmo pelos alunos. Todos revelaram motivação e curiosidade pela receita, tendo-se mostrado especialmente felizes na altura de pôr as mãos na massa. Nem todos os alunos o quiseram fazer mas eu considero que eles já têm idade suficiente para escolher até que ponto se envolvem numa atividade.

Foi evidente que este tipo de atividades é apreciado pelos alunos, nomeadamente, quando, na manhã seguinte, revelaram bastante interesse em abrir a caixa onde se encontrava o bolo-rei de chocolate e em prova-lo.

Depois destas observações, sinto-me motivada para, em janeiro, propor nova atividade prática e, desta vez, tentar integrar efetivamente os pais (talvez propondo uma atividade à sexta-feira que é o dia em que as atividades letivas terminam mais tarde).

### Balanço final

O Projeto de Intervenção – Alimentos Saudáveis pelo Mundo – constituiu um elemento chave durante este processo de formação inicial no 1º CEB, por diversos motivos dos quais destaco: a aprendizagem da planificação de um trabalho de grupo, mais concretamente, de um trabalho de projeto; o desenvolvimento de uma prática articulada e integradora, que se perlongou num tempo

previamente definido; a planificação de atividades práticas investigativas difíceis de concretizar no dia-a-dia do 1º CEB; a aproximação com as famílias; a descoberta do mundo através de conhecimentos gerais sobre nutrição, alimentação e geografia.

Nas apreciações intermédias que fui fazendo, bem como nas avaliações das sessões levadas a cabo, são notórias as alterações que fui fazendo ao plano inicial, mas são precisamente essas alterações que possibilitaram que este projeto tenha alcançado o sucesso. Ser um professor crítico, reflexivo e flexível (Alarcão, 1996) é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma prática contextualizada, adequada e significativa, não fosse a educação um plano caracterizado pela sua mutabilidade e imprevisibilidade (Oliveira & Moreira, 2014). Neste sentido, considero que ao longo destas semanas de prática as minhas competências críticas e reflexíveis foram-se aprimorando, principalmente pela experiência que fui adquirindo com o progredir do projeto. Reconheço que me encontro mais consciente da necessidade de planificar, caso contrário a prática não seria adequada ou realmente produtiva, mas também da necessidade de adaptação aos imprevistos que vão surgindo.

Relativamente à estratégia pedagógico-didática mobilizada, tenho a referir que as dinâmicas de trabalho dos diferentes grupos interferiram, sobremaneira, no produto final construído: enquanto uns grupos evidenciaram organização na gestão das tarefas a realizar e criatividade na apresentação do seu objeto de estudo, outros transpareceram algumas dificuldades na competência do trabalho colaborativo. De um modo geral, todos os grupos superaram as dificuldades e obstáculos sentidos, tendo observado uma evolução significativa no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

Em modo de conclusão, este foi um projeto que, por ser individual, constituiu por um lado uma oportunidade de confrontação e superação das dificuldades que sinto e, por outro lado, constituiu uma experiência o mais próxima possível do que será implementar um projeto enquanto profissional pós formação inicial. Por isto mesmo, este foi um motor gerador de aprendizagens múltiplas, tanto ao um nível prático, quanto a um nível teórico já que exigiu da minha parte um esforço de observação, de ponderação e reflexão, de fundamentação teórica e pedagógica e de planificação.

Para além disto, esta foi uma experiência que me permitiu mobilizar aprendizagens, conteúdos e competências desenvolvidas ao longo do ciclo de estudos superiores em ação, evidenciando-se, pois, a articulação entre teoria e prática (Vieira, 2005). De facto, ambas complementam-se, tendo

É notório que os referenciais estudados como o socio-construtivismo são passíveis de ser experimentados e observados, e ainda que se traduzem em práticas coerentes, significativas e adequadas quer ao contexto educativo em que me encontro, quer às exigências do Sistema Educativo Português.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. pp 9-39. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projeto de ação e de planificação*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto Editora
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. 2º Ed. Editor: Instituto Piaget, Coleções: Horizontes Pedagógicos.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. 7ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Cortezão, L. (1988). Projeto, interface de expectativa e de intervenção. In Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1990). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, F., Peralta, H. & Viseu, S. (org.) (2007). *As TIC na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I Série A n.º. 201 - 30 de Agosto de 2001. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Gambôa, R. & Oliveira-Formosinho J. (Orgs.) (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Halté, J. (1982). Aprender de outra maneira na escola. In Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1990). *Trabalho de Projeto – 1. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. *Formação reflexiva dos professores – Estratégias de supervisão*. Alarcão, I. (Org.). Porto: Porto Editora.
- Legrand, L. (1990). A pedagogia do projecto. In Leite, E.; Malpique, M.; Santos, M. (1990). *Trabalho de projecto - 1. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.



Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1990). *Trabalho de projeto –1. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1990). *Trabalho de projeto – 2. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

Martins, I. P.; Veiga, M. L.; Teixeira F. ; Tenreiro-Vieira C. ; Vieira R. M.; Rodrigues A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Coleção Ensino Experimental das Ciências. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

O'Hara, M. (2004). *ICT in the early years*. London: Continuum Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira, R.M. & Moreira, M.A. (2014). “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias*, v.14, n.37, pp.13-28.

Pacheco, J. (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. *Seminário “O Currículo Regional”*, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003.

Pelizzari, A.; Kriegl, M. L; Baron, M. P.; Finck, N. T. & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista do Programa de Educação Cooperativa (PEC)*, Curitiba, 2(1), pp.37- 42.

Santos, M. E. & Matos, T. F. (2009). Dossier trabalho de projecto. *Revista (online) Noesis*, I (76), 24-49. Lisboa: Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Vasconcelos, T. (2009). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”. Da *Investigação às práticas*, I (3), 8-20.

Vieira, F. (2005). As pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteira*. 5(1), pp.116-138.

## Anexos

### 1. 1ª Sessão

<b>Tabela de avaliação do projeto de intervenção</b>						
1ª sessão						
Parâmetros						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Diversidade	Adequação	Pertinência			
2	2	1	2	3	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2			3	
Sinto que o houve aspetos que têm ser modificados/melhorados		Sinto que houve algumas falhas que poderiam/deveriam ser modificados/melhorados			Sinto que não há necessidade de alteração.	

### 2. 2ª Sessão

<b>Tabela de avaliação do projeto de intervenção</b>						
2ª sessão						
Parâmetros						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Diversidade	Adequação	Pertinência			
3	3	3	3	3	2	2
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2			3	
Sinto que o houve aspetos que têm ser modificados/melhorados		Sinto que houve algumas falhas que poderiam/deveriam ser modificados/melhorados			Sinto que não há necessidade de alteração.	

3ª Sessão

<b>Tabela de avaliação do projeto de intervenção</b>						
3ª sessão						
Parâmetros						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Diversidade	Adequação	Pertinência			
2	3	3	3	3	2	2
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2			3	
Sinto que o houve aspetos que têm ser modificados/melhorados		Sinto que houve algumas falhas que poderiam/deveriam ser modificados/melhorados			Sinto que não há necessidade de alteração.	

4ª Sessão

<b>Tabela de avaliação do projeto de intervenção</b>						
4ª sessão						
Parâmetros						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Diversidade	Adequação	Pertinência			
3	2	3	3	2	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2			3	
Sinto que o houve aspetos que têm ser modificados/melhorados		Sinto que houve algumas falhas que poderiam/deveriam ser modificados/melhorados			Sinto que não há necessidade de alteração.	

## 5ª Sessão

<b>Tabela de avaliação do projeto de intervenção</b>						
5ª sessão						
Parâmetros						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Diversidade	Adequação	Pertinência			
3	3	3	3	3	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2			3	
Sinto que o houve aspetos que têm ser modificados/melhorados		Sinto que houve algumas falhas que poderiam/deveriam ser modificados/melhorados			Sinto que não há necessidade de alteração.	

**Tema da semana: "Mãos na massa!"**

**Descritores de desempenho da aula**

**Português:** Ouvir ler obras de literatura para a infância; Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos; Distinguir informação essencial de acessória; Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados, olhando o interlocutor; Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos; Utilizar uma caligrafia legível; Respeitar as regras de ortografia e de pontuação; Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto; Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico, o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e uma conclusão; Formar o plural e o feminino dos nomes e adjectivos; Fazer variar os nomes em grau; Integrar as palavras nas classes a que pertencem (nome; adjectivo; verbo); Distinguir palavras simples e complexas.

**Matemática:** Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos; Identificar um ângulo convexo como o conjunto de pontos pertencentes às semirretas; Identificar dois ângulos convexos como verticalmente opostos; Identificar um ângulo côncavo; Identificar dois ângulos situados no mesmo plano como «adjacentes» quando partilham um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro; Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto; Identificar um ângulo convexo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto; Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, convexos e côncavos em desenhos e objetos e saber representá-los.

**Estudo do Meio:** Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para a história nacional; Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal;

**Expressão plástica:** Pintar livremente em suportes neutros; Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra).

<i>Tempo</i>	<i>Área curricular</i>	<i>Quarta-feira</i>	<i>Área curricular</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Área curricular</i>	<i>Sexta-feira</i>
9:00 10:30		Corta mato – Atividade desportiva dinamizada pelo Agrupamento de Pedrouços.	Matemática	<u>Desafio:</u> Matemática (operação de divisão)  <b>Domínio:</b> Geometria e medida	Estudo do Meio	<u>Desafio:</u> Português (gramática – formas verbais)  <b>Bloco:</b> À descoberta dos outros e das

				<p><u>Motivação:</u> Oficinas da geometria</p> <p>5. Organização da turma em quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização das mesas em oficinas – 4 oficinas: 1ª classificação e cálculo de ângulos; 2ª mediação de ângulos; 3ª construção de ângulos; 4ª as figuras geométricas e os ângulos;</li> <li>• Mobilização do computador da sala para a 5ª oficina – construção de uma figura geométrica no <i>Geogebra</i> e resolução de exercícios com base nessa figura.</li> <li>• Todos os grupos passarão por todas as oficinas.</li> </ul>		<p>instituições</p> <p><u>Motivação:</u> Visualização de um vídeo relativo aos conteúdos a abordar.</p> <p>6. História de Portugal: os primeiros povos da Península Ibérica; a reconquista Cristã e o Condado Portucalense; A Formação de Portugal; A primeira dinastia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização do friso cronológico da sala – assinalar os acontecimentos e datas importantes desta época histórica;</li> </ul>
11:00			Matemática	<p><b>Domínio:</b> Geometria e medida</p> <p>6. Continuação da aula</p>	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de um esquema e de um resumo sobre este período histórico – colagem no caderno;</li> </ul>

12:30				anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção dos exercícios realizados em grande grupo no quadro interativo. Registo da correção no caderno diário.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de uma ficha de trabalho;</li> <li>• Correção conjunta no quadro interativo.</li> </ul>
<b>Almoço</b>						
13:45	Português	Desafio diário – Matemática (operação de divisão)  <b>Domínio:</b> Educação Literária  <u>Motivação:</u> Apresentação de um anúncio publicitário sobre colchões e levantamento de impressões iniciais. 1. Leitura integral expressiva, pela professora estagiária, da obra “A Princesa e a Ervilha” de Hans Christian Andersen; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração e debate sobre o título da obra;</li> <li>• Levantamento dos elementos paratextuais do</li> </ul>	Oferta curricular	7. Sessão sobre a vacinação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que são as vacinas? Para que servem? Como funcionam?;</li> <li>• Visualização de um filme no <i>Youtube</i> sobre a temática;</li> <li>• Análise de documentos da Direção Geral de saúde sobre a vacinação;</li> <li>• Registo individual esquemático das informações numa folha A4.</li> </ul>	Português	4. Correção da ficha de trabalho “A Princesa e a Ervilha”; 5. Elaboração de uma ilustração sobre a obra abordada: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um mural sobre “A Princesa e a Ervilha” e exposição.</li> </ul>
14:45						

		<p>livro;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo no caderno diário.</li> </ul> <p>2. Análise da biografia do autor e colagem da sua fotografia e informação biográfica no “Mural das Personalidades Literárias”.</p> <p>3. Análise e interpretação da obra através de perguntas orais colocadas em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que modo é que a ilustração que vimos no início se relaciona com esta história?</li> <li>• Quantas personagens incluía esta história?</li> <li>• O que andava o príncipe à procura?</li> <li>• Porque é que a rainha colocou uma ervilha debaixo dos colchões da princesa?</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--



15:00 16:00	Português	<p>6. Apresentação, em Power Point dos conteúdos gramaticais relativos ao <i>nome, adjetivo e verbo</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de um esquema explicativo;</li> <li>• Colagem no caderno.</li> </ul> <p>7. Realização individual de uma ficha de trabalho sobre a obra abordada e sobre os conteúdos gramaticais até ao momento abordados.</p>			Projeto de Intervenção “Alimentação Saudável pelo Mundo”	<p>5. Conclusão da construção da apresentação em Prezi;</p> <p>6. Início da pesquisa sobre as Lentilhas, a Aveia, a Canela e a Linhaça – Construção de um mapa mental - Trabalho em grupo.</p>
<p><b>Área(s) transversal(is):</b> Cultura portuguesa; Matemática.</p>						
<p><b>Recursos:</b> árvore dos provérbios; Power Point sobre os provérbios; Poster sobre a formação de palavras; Tabela de português “Formação de palavras”; Tabela de registo de português; Boião de vidro; cadernos diários; Tabela de Estudo do Meio “ Números Romanos”; Prezi sobre os números romanos na cidade do Porto; Friso cronológico; Ficha de trabalho de matemática; Garrafa de vidro; Carta dos Navegadores; Vídeo <i>youtube</i>; Infopedia Porto Editora; <i>Geogebra</i>; Power Point sobre os ângulos; Ficha de trabalho sobre os ângulos; Ficha de trabalho sobre ângulos e números romanos; Documento da DGS – “Prevenção contra a gripe”; Poster sobre o vírus da constipação e da gripe; Ficha de pesquisa sobre a lentilha e a aveia; Folha de registo “Mapa mental”; Computador; Projetor; Quadro interativo.</p>						
<p><b>Avaliação Formativa – Instrumentos:</b> Ficha de trabalho de matemática; tabela de observação de avaliação formativa (Português – oralidade; Matemática e Projeto de Intervenção).</p>						

ANEXO A3.8 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATELIÊS DE MATEMÁTICA

Tabela de observação de avaliação formativa									
Área - Matemática									
Alunos	Parâmetros de avaliação								Comentários/Observações
	Domínio/Bloco -	Participação oral			Participação escrita/ registos		Comportamento		
	Objetivos/Descritores de desempenho	Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)	Pertinência no conteúdo abordado	Mobilização do léxico próprio do conteúdo	Correção ortográfica	Cuidado estético	Respeito pela vez do Outro	Respeito pelas regras de sala de aula	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos;</li> <li>• Identificar um ângulo convexo como o conjunto de pontos pertencentes às semirretas;</li> <li>• Identificar dois ângulos convexos como verticalmente opostos;</li> <li>• Identificar um ângulo côncavo;</li> <li>• Identificar dois ângulos situados no mesmo plano como «adjacentes» quando partilham um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro;</li> <li>• Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto;</li> <li>• Identificar um ângulo convexo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto;</li> <li>• Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, convexos e côncavos em desenhos e objetos e saber representá-los.</li> </ul>								
1. B.	4	5	3	4	Sim	Sim	Sim	Sim	
2. C.	4	4	4	4	Nem	Nem	Nem	Sim	

					sempre	sempre	sempre	
3. D.	1	1	1	1	Sim	Sim	Sim	Sim
4. D.B.	4	4	3	4	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Sim
5. D.E.	4	5	4	4	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
6. D.H.	4	5	4	4	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
7. H.A.	4	4	4	4	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
8. I.F.	4	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim
9. J.P.	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim
10. L.	4	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim
11. M.I.	3	4	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim
12. M.J.	2	4	4	3	Sim	Sim	Sim	Sim
13. M.R.	3	5	3	4	Sim	Sim	Sim	Sim
14. M.A.	3	3	4	3	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
15. M.G.	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim
16. M.	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim
17. P.	4	5	3	4	Sim	Nem sempre	Nem sempre	Sim
18. R.	4	4	4	4	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
19. S.	4	4	4	4	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
20. T.	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim
21. T.H.	4	5	4	4	Sim	Sim	Sim	Sim

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Escola</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno não conseguiu atingir nenhum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 2</b>	O aluno não conseguiu atingir algum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos e conseguiu atingir satisfatoriamente os restantes.
<b>Nível 3</b>	O aluno conseguiu atingir satisfatoriamente os objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 4</b>	O aluno conseguiu atingir os objetivos/descriptores de desempenho propostos, tendo apresentado dificuldades em apenas um.
<b>Nível 5</b>	O aluno atingiu a totalidade dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Escola</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno mobiliza um campo lexical pouco variado e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 2</b>	O aluno mobiliza um campo lexical básico e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia de alguns fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 3</b>	O aluno mobiliza um campo lexical suficientemente alargado e o seu discurso apresenta incoerências apenas ao nível morfológico ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 4</b>	O aluno mobiliza um campo lexical bastante alargado e o seu discurso apresenta incoerências mínimas a nível morfológico e/ou sintático.

	O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 5</b>	O aluno mobiliza um campo lexical diversificado e o seu discurso é organizado, fluido e concordante em género e número. O aluno articula e pronuncia corretamente os fonemas da língua portuguesa.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Pertinência</b>
<b>Sim</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Não</b>	A participação do aluno nunca é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Nem sempre</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado, sendo que em algumas ocasiões diverge em relação ao conteúdo abordado.
<b>Raramente</b>	A participação do aluno é, na maioria das vezes, divergente ao abordado.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral – mobilização de léxico específico</b>
<b>Sim</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Não</b>	O aluno não mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Nem sempre</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado, na maioria das suas intervenções.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Correção Ortográfica</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno apresenta bastantes incorreções ao nível ortográfico.

<b>Nível 2</b>	O aluno apresenta, frequentemente, incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 3</b>	O aluno apresenta poucas incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 4</b>	O aluno apresenta incorreções ao nível ortográfico apenas nas palavras desconhecidas.
<b>Nível 5</b>	O aluno apresenta rigor e correção ao nível ortográfico.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 2</b>	O aluno demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 3</b>	O aluno demonstra interesse pela qualidade da apresentação dos seus registos, mas apenas quando solicitado.
<b>Nível 4</b>	O aluno demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 5</b>	O aluno demonstra cuidado na qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do Outro</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita a vez dos restantes alunos.
<b>Não</b>	O aluno interrompe a participação dos outros alunos/professor.

<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, a participação dos outros alunos/professor.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita a participação dos outros alunos/professor.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita as regras de sala de aula.
<b>Não</b>	O aluno não respeita as regras de sala de aula.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de aula.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de aula.

ANEXO A3.9 – PLANIFICAÇÃO – ATIVIDADE *WEBQUEST*

<b>Tempo previsto</b>	<b>Áreas curriculares/domínios/ s/ Descritores</b>	<b>Percurso de aula (atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Início:</b> 11:00</p> <p><b>Fim:</b> 12:30</p> <p><b>Duração:</b> : 1:30 min</p>	<p><b>Estudo do Meio, Cidadania e TIC</b></p> <p><u>Bloco:</u> À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar Portugal no mapa da Europa.</li> <li>• Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados.</li> <li>• Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.</li> <li>• Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal.</li> </ul>	<p><b>Atividade:</b> À Descoberta do Mundo</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p><u>Motivação:</u> Apresentação das moedas euro dos diferentes países da União Europeia (U.E.). Observação das diferenças e semelhanças das faces da moeda de 1€ entre os vários membros da U.E.</p> <p>2. Ativação do conhecimento prévio dos alunos por meio do questionamento oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta moeda (apontando para a moeda da Alemanha) de que país é?</li> <li>- Porque será que há tantas moedas de 1€ diferentes?</li> <li>- Todos os países do mundo usam o</li> </ul>	<p>Moedas euro</p> <p>Computador</p> <p>Mapa Europa</p> <p>Computador portátil</p> <p>PDF Europa</p> <p>Tabela “O que sei e o que gostaria de saber” [Anexo3]</p> <p>Site U.E.</p> <p>Grelha de consolidação</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de observação de avaliação formativa</li> <li>- Registos/produções dos alunos</li> </ul>



		<p>euro? E da Europa?</p> <p>3. Proposta da realização de uma <i>WebQuest</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da turma em 5 grupos de quatro elementos (e um com cinco elementos);</li> <li>• Explicação da atividade proposta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partindo do momento inicial de motivação e de questionamento oral, o professor propõe que os alunos realizem um trabalho de pesquisa com o tema <i>A Europa</i>. Para isto, cada grupo fica encarregue de um subtema, sobre o qual irá pesquisar informações que serão posteriormente apresentadas aos restantes grupos;</li> <li>- Cada elemento do grupo é responsável por procurar informação nos diferentes recursos disponibilizados e participar nos</li> </ul> </li> </ul>		
--	--	--	--	--

		<p>diferentes momentos da atividade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os grupos contribuirão para a construção de um mapa da Europa de grandes dimensões (A1);</li> <li>- Os subtemas a estudar são: U.E. (Origem e factos da U.E. [Ex.: Hino, Dia, Lema, Bandeira]; Quais são os membros); Localização dos países na Europa; Identificação das línguas faladas em cada país; identificação da moeda usada por cada país; identificação da bandeira de cada país;</li> <li>- Apresentação dos recursos mobilizados: mapa da Europa [Anexo 1]; ficheiro PDF – A Europa – [Anexo 2]; mapa da Europa; Atlas Universal; <i>site</i> da União Europeia;</li> <li>- Distribuição dos recursos pelos grupos.</li> </ul> <p>4. Início da pesquisa:</p>		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Em grupo, todos os elementos refletem sobre o subtema a abordar, auxiliados pelo preenchimento de uma tabela [Anexo 3] com as colunas “Aquilo que eu já sei” e “Aquilo que eu gostaria de saber”;</li><li>• Tendo por base o conhecimento prévio, cada grupo, vai focando a sua atenção nos aspetos que ainda não são conhecidos:<ul style="list-style-type: none"><li>- Para este efeito, cada grupo, orientado por cartas de pesquisa com especificações relativamente à utilização do recurso bem como aos conteúdos a atentar, começa o processo de investigação.</li></ul></li><li>• O grupo com o subtema – Localização – inicia a construção do mapa da Europa uma vez que esta será a base para que os restantes grupos</li></ul>		
--	--	---	--	--

		<p>partilhem as informações pesquisadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há medida que os grupos vão pesquisando a informação vão contribuindo para a construção do mapa da Europa, sendo que só poderá estar um elemento de cada grupo de cada vez no mapa e que todos os elementos terão de participar;</li> <li>• A professora-estagiária acompanha e orienta o processo de investigação e de construção de informação de todos os grupos, auxiliando quando solicitada.</li> </ul> <p>5. Apresentação à turma das informações pesquisadas e observação e análise do mapa construído.</p> <p>- <u>Questões orientadoras</u>: Quantos países na Europa existem? E quantos na U.E.? Todos os países da Europa são membros da U.E.? Então, Europa</p>		
--	--	--	--	--

		<p>e U. E. são o mesmo? Todos os países usam o euro?</p> <p>6. Consolidação dos conhecimentos através do preenchimento de uma grelha [Anexo 4] – apenas dois países. Atividade em grande grupo.</p> <p>7. Proposta de trabalho de casa: realização do exercício proposto no manual adotado [p.77].</p> <p>8. Proposta de trabalho individual: partindo do mapa, preencher mais três países na grelha anterior.</p>		
--	--	--	--	--

ANEXO A3.10 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE *WEBQUEST*

Grelha de observação de avaliação formativa									
Área – Estudo do Meio									
Alunos	Parâmetros de avaliação								Comentários/Observações
	<b>Bloco – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços</b> <b>Objetivos/Descritores de desempenho</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar Portugal no mapa da Europa.</li> <li>• Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados.</li> <li>• Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.</li> <li>• Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal.</li> </ul>	Participação oral			Participação escrita/registos		Comportamento		
		Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)	Pertinência no conteúdo abordado	Mobilização do léxico específico	Correção ortográfica	Cuidado estético	Respeito pela vez do Outro	Respeito pelas regras de sala de aula	
1- B.	4	5	Sim	Sim	5	5	5	5	
2 – C.	4	5	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim	
3 – D.	3	3	Sim	Sim	2	5	Sim	Sim	A aluna demonstrou competências ao nível do trabalho de grupo bem como

									melhoria ao nível da expressão oral.
4 – D. E.	4	4	Sim	Sim	3	4	Sim	Sim	
5 – D. H.	4	4	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim	
6 – D. B.	4	4	Sim	Sim	3	3	Nem sempre	Sim	O aluno revela ainda algumas lacunas ao nível do respeito pela voz do Outro, contudo revelou-se essencial no trabalho de grupo.
7 – H. A.	4	3	Sim	Sim	3	4	Sim	Sim	Este foi um elemento fundamental no grupo, sempre atento e assertivo.
8 – I. F.	4	4	Sim	Sim	5	5	Sim	Sim	
9 – J. P.	5	4	Sim	Sim	4	5	Sim	Sim	As suas competências de

									trabalho de grupo estão desenvolvidas e foram postas em prática.
10 – L.	4	3	Sim	Sim	4	5	Sim	Sim	
11 – M. I.	4	4	Sim	Sim	4	5	Sim	Sim	
12 – M. J.	4	4	Sim	Sim	5	5	Sim	Sim	
13 – M. R.	3	3	Sim	Sim	3	4	Sim	Sim	
14 – M. A.	4	3	Sim	Não	4	3	Sim	Sim	O aluno revela uma melhoria significativa nas suas competências de trabalho de grupo, para além de ter mantido a sua atenção ao longo de toda a aula.
15 – M. G.	5	4	Sim	Sim	4	5	Sim	Sim	As suas competências de



									trabalho de grupo estão desenvolvidas e foram postas em prática.
16 – M.	4	4	Sim	Sim	4	5	Sim	Sim	
17 – P.									Faltou
18 – R.	4	3	Sim	Sim	4	4	Sim	Sim	
19 – S.	3	3	Sim	Sim	3	2	Sim	Nem sempre	
20 – T.	4	3	Sim	Sim	4	4	Sim	Sim	O aluno evidencia ser um elemento participativo no grupo.
21 – T. H.	4	4	Sim	Sim	4	4	Sim	Sim	

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Escala</b>	<b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno não conseguiu atingir nenhum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 2</b>	O aluno não conseguiu atingir algum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos e conseguiu atingir satisfatoriamente os restantes.
<b>Nível 3</b>	O aluno conseguiu atingir satisfatoriamente os objetivos/descriptores de desempenho propostos.

<b>Nível 4</b>	O aluno conseguiu atingir os objetivos/descriptores de desempenho propostos, tendo apresentado dificuldades em apenas um.
<b>Nível 5</b>	O aluno atingiu a totalidade dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno mobiliza um campo lexical pouco variado e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 2</b>	O aluno mobiliza um campo lexical básico e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia de alguns fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 3</b>	O aluno mobiliza um campo lexical suficientemente alargado e o seu discurso apresenta incoerências apenas ao nível morfológico ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 4</b>	O aluno mobiliza um campo lexical bastante alargado e o seu discurso apresenta incoerências mínimas a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 5</b>	O aluno mobiliza um campo lexical diversificado e o seu discurso é organizado, fluido e concordante em género e número. O aluno articula e pronuncia corretamente os fonemas da língua portuguesa.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Pertinência</b>
<b>Sim</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Não</b>	A participação do aluno nunca é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Nem sempre</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado, sendo que em algumas ocasiões diverge em relação ao conteúdo abordado.
<b>Raramente</b>	A participação do aluno é, na maioria das vezes, divergente ao abordado.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral – mobilização de léxico específico</b>

<b>Sim</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Não</b>	O aluno não mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Nem sempre</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado, na maioria das suas intervenções.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Correção Ortográfica</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno apresenta bastantes incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 2</b>	O aluno apresenta, frequentemente, incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 3</b>	O aluno apresenta poucas incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 4</b>	O aluno apresenta incorreções ao nível ortográfico apenas nas palavras desconhecidas.
<b>Nível 5</b>	O aluno apresenta rigor e correção ao nível ortográfico.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 2</b>	O aluno demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 3</b>	O aluno demonstra interesse pela qualidade da apresentação dos seus registos, mas apenas quando solicitado.
<b>Nível 4</b>	O aluno demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação dos seus registos.
<b>Nível 5</b>	O aluno demonstra cuidado na qualidade da apresentação dos seus registos.

<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do Outro</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita a vez dos restantes alunos.
<b>Não</b>	O aluno interrompe a participação dos outros alunos/professor.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, a participação dos outros alunos/professor.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita a participação dos outros alunos/professor.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita as regras de sala de aula.
<b>Não</b>	O aluno não respeita as regras de sala de aula.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de aula.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de aula.

ANEXO A3.11 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – ATIVIDADE *WEBQUEST*

<b>Tabela de autoavaliação</b>						
Área: Estudo do Meio						
Parâmetros						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Criatividade	Adequação	Coerência			
3	3	3	3	3	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2		3		
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor.		Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar.		Sinto que o meu desempenho foi suficientemente bom.		

ANEXO A3.12 – PLANIFICAÇÃO – ATIVIDADE *ÂNGULOS, MAS O QUE SÃO ÂNGULOS?*

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Início:</b> 11:00</p> <p><b>Fim:</b> 12:30</p> <p><b>Duração:</b> 1:30 min</p>	<p><b>Matemática</b></p> <p><u>Domínio:</u> Geometria e medida</p> <p><u>Subdomínio:</u> Localização e orientação no espaço</p> <p><u>Objetivos:</u> Situar-se e situar objetos no espaço; Identificar e comparar ângulos.</p> <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizar o termo «vértice do ângulo» para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes;</li> <li>• Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos;</li> <li>• Identificar um ângulo como «reto» se, unido com um adjacente de mesma amplitude, formar um semiplano;</li> <li>• Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto;</li> <li>• Identificar um ângulo convexo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto;</li> </ul>	<p><b>Atividade:</b> Ângulos, mas o que são ângulos?</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p><u>Motivação:</u> Apresentação dos instrumentos de navegação da época dos descobrimentos marítimos. Diálogo sobre a orientação no espaço através da medição de ângulos, tendo como ponto de referência os astros.</p> <p>9. Apresentação dinâmica, por parte da professora estagiária, de representações várias de ângulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre a definição de ângulo. Procura do significado da palavra no sítio <i>Infopedia</i> da Porto Editora e respetivo registo no caderno diário;</li> </ul> <p>10. Apresentação, no <i>Geogebra</i>, por parte da professora de diferentes</p>	<p>Computador Projetor Quadro interativo Garrafa de vidro Carta dos Navegadores Power Point sobre os ângulos Infopedia Porto Editora Vídeo <i>Youtube Geogebra</i> Exercício ângulos Caderno diário Ficha de trabalho Ficha de trabalho</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b> - tabela de observação de avaliação formativa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, convexos e côncavos em desenhos e objetos e saber representá-los.</li> </ul>	<p>relógios cujos ponteiros formam ângulos com diferentes amplitudes.</p> <p>Classificação dos ângulos em ângulo reto, agudo, obtuso, raso, nulo e giro.</p> <p>Registo das definições numa ficha de trabalho com representações gráficas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura, na sala de aula, dos diferentes tipos de ângulo em objetos quotidianos.</li> </ul> <p>11. Realização de uma ficha de trabalho de aplicação dos conhecimentos anteriores. Correção em grande grupo no quadro.</p>		
--	--	---	--	--



ANEXO A3.13 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADE ÂNGULOS, MAS O QUE SÃO ÂNGULOS?

Grelha de observação de avaliação formativa									
Área - Matemática									
Alunos	Parâmetros de avaliação								Comentários/Observações
	Domínio – Geometria e medida	Participação oral			Participação escrita/ registos		Comportamento		
	Objetivos/Descritores de desempenho	Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)	Pertinência no conteúdo abordado	Mobiliza ção do léxico específic o	Correção ortográfica	Cuidado estético	Respeito pela vez do Outro	Respeito pelas regras de sala de aula	
1- B	4	4	Sim	Sim	3	4	Sim	Sim	
2 - C	4	4	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim	

3 - D	1				1	5	Sim	Sim
4 - D. E.	4	4	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim
5 - D. H.	5	5	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim
6 - D. B.	4	5	Sim	Sim	3	2	Sim	Sim
7 - H. A.	3	3	Sim	Sim	4	4	Sim	Sim
8 - I. F.	4	4	Sim	Sim	4	4	Sim	Sim
9 - J. P.	2	3	Sim	Sim	4	3	Sim	Sim
10 - L.	3	3			4	4	Sim	Sim
11 - M. I.								
12 - M. J.	2	3	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim
13 - M. R.	2	3	Sim	Sim	3	4	Sim	Sim
14 - M. A.	2	4	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim
15 - M. G.	4	4	Sim	Sim	4	4	Sim	Sim
16 - M.	4	4	Sim	Sim	4	3	Sim	Sim
17 - P.	3	5	Sim	Sim	5	3	Sim	Sim
18 - R.	4	4			4	4	Sim	Sim
19 - S.	4	4	Sim	Sim	3	3	Sim	Sim
20 - T.	3		Sim	Sim	2	3	Sim	Sim
21 - T. H.	4	5	Sim	Sim	4	4	Sim	Sim

<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Escola</b>	<b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b>
<b>Parâmetros</b>	

<b>Nível 1</b>	O aluno não conseguiu atingir nenhum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 2</b>	O aluno não conseguiu atingir algum dos objetivos/descriptores de desempenho propostos e conseguiu atingir satisfatoriamente os restantes.
<b>Nível 3</b>	O aluno conseguiu atingir satisfatoriamente os objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Nível 4</b>	O aluno conseguiu atingir os objetivos/descriptores de desempenho propostos, tendo apresentado dificuldades em apenas um.
<b>Nível 5</b>	O aluno atingiu a totalidade dos objetivos/descriptores de desempenho propostos.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Correção Linguística (ao nível sintático, morfológico e fonológico)</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno mobiliza um campo lexical pouco variado e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 2</b>	O aluno mobiliza um campo lexical básico e o seu discurso apresenta incoerências a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta dificuldades na articulação e pronúncia de alguns fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 3</b>	O aluno mobiliza um campo lexical suficientemente alargado e o seu discurso apresenta incoerências apenas ao nível morfológico ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 4</b>	O aluno mobiliza um campo lexical bastante alargado e o seu discurso apresenta incoerências mínimas a nível morfológico e/ou sintático. O aluno apresenta facilidade na articulação e pronúncia dos fonemas da língua portuguesa.
<b>Nível 5</b>	O aluno mobiliza um campo lexical diversificado e o seu discurso é organizado, fluido e concordante em género e número. O aluno articula e pronuncia corretamente os fonemas da língua portuguesa.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral - Pertinência</b>
<b>Sim</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.

<b>Não</b>	A participação do aluno nunca é pertinente para o conteúdo debatido/questionado.
<b>Nem sempre</b>	A participação do aluno é pertinente para o conteúdo debatido/questionado, sendo que em algumas ocasiões diverge em relação ao conteúdo abordado.
<b>Raramente</b>	A participação do aluno é, na maioria das vezes, divergente ao abordado.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação oral – mobilização de léxico específico</b>
<b>Sim</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Não</b>	O aluno não mobiliza léxico específico do conteúdo abordado.
<b>Nem sempre</b>	O aluno mobiliza léxico específico do conteúdo abordado, na maioria das suas intervenções.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Correção Ortográfica</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno apresenta bastantes incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 2</b>	O aluno apresenta, frequentemente, incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 3</b>	O aluno apresenta poucas incorreções ao nível ortográfico.
<b>Nível 4</b>	O aluno apresenta incorreções ao nível ortográfico apenas nas palavras desconhecidas.
<b>Nível 5</b>	O aluno apresenta rigor e correção ao nível ortográfico.

<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Participação escrita - Cuidado estético</b>
<b>Nível 1</b>	O aluno demonstra total desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registros.
<b>Nível 2</b>	O aluno demonstra desinteresse pela qualidade da apresentação dos seus registros.
<b>Nível 3</b>	O aluno demonstra interesse pela qualidade da apresentação dos seus registros, mas apenas quando solicitado.
<b>Nível 4</b>	O aluno demonstra, na maioria das vezes, interesse pela qualidade da apresentação dos seus registros.
<b>Nível 5</b>	O aluno demonstra cuidado na qualidade da apresentação dos seus registros.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pela vez do Outro</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita a vez dos restantes alunos.
<b>Não</b>	O aluno interrompe a participação dos outros alunos/professor.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, a participação dos outros alunos/professor.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita a participação dos outros alunos/professor.
<b>Escala</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Comportamentos – Respeito pelas regras de sala de aula</b>
<b>Sim</b>	O aluno respeita as regras de sala de aula.

<b>Não</b>	O aluno não respeita as regras de sala de aula.
<b>Nem sempre</b>	O aluno respeita, na maioria das vezes, as regras de sala de aula.
<b>Raramente</b>	O aluno, na maioria das vezes, não respeita as regras de sala de aula.

ANEXO A3.14 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – ATIVIDADE *ÂNGULOS, MAS O QUE SÃO ÂNGULOS?*

<b>Tabela de autoavaliação</b>						
Área: Matemática						
Parâmetros de avaliação						
Capacidade de motivação	Estratégias			Capacidade de articulação	Capacidade de acompanhamento	Capacidade de observação
	Criatividade	Adequação	Coerência			
3	2	3	2	3	3	3
<b>Critérios de avaliação</b>						
1		2			3	
Sinto que o meu desempenho poderia/deveria ser melhor.		Sinto que o meu desempenho teve algumas falhas que eu gostaria de melhorar.			Sinto que o meu desempenho foi suficientemente bom.	

MM

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

março 2016