

NM

Renata Filipa dos Santos Oliveira

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Ana Isabel Gameiro Oliveira

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

Orientação: Professora Doutora Ana Maria Barbosa Pinto Xavier Forte

Junho, 2013

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que me apoiaram, confortaram e animaram ao longo da construção deste meu percurso. Contudo, há algumas que não posso deixar de destacar pela dedicação e carinho para comigo.

Um agradecimento muito especial às minhas supervisoras, a Mestre Ana Oliveira e a Professora Doutora Ana Maria Barbosa Pinto Xavier Forte, pela orientação, apoio e disponibilidade.

À Natasha, minha colega de estágio, pela amizade e companheirismo.

Às minhas amigas, Estela, Diana, Tânia, Sara, prima Inês, madrinha Luísa, entre muitas outras, pelo seu apoio incondicional e motivação.

À minha irmã Daniela, igualmente pelo seu apoio incondicional, como também pelas suas palavras de encorajamentos nos momentos mais difíceis.

Ao meu avô, que apesar de não estar fisicamente presente, sei que sente orgulho na sua netinha pelo percurso que realizou até ao momento.

À Nela pelo seu amparo e palavras de motivação.

E, por fim, mas não menos importante, aos meus pais por tudo o que me ensinaram e ajudaram neste meu processo formativo.

RESUMO

O presente relatório diz respeito à prática pedagógica supervisionada no 1º CEB, que teve como intenção formativa fomentar a construção de saberes profissionais inerentes a este perfil específico do profissional de educação, para a obtenção do perfil duplo de desempenho profissional do educador de infância e de professor do 1º CEB.

O desenvolvimento das competências intrínsecas a este perfil decorreu de um processo de responsabilização progressiva pela ação docente. Neste sentido, a estagiária adotou uma metodologia de investigação-ação, uma vez que constituiu um guia para orientar as práticas educativas, na medida em que potenciou a evolução e a transformação das práticas.

O processo de investigação-ação, sequencial e cíclico, ocorreu pela concretização das etapas que caracterizam a intervenção do profissional de educação. Neste âmbito, a estagiária desenvolveu o currículo, em ambos os níveis de educação, com o objetivo de promover a construção de aprendizagens integradas, significativas e diversificadas. Deste modo, a observação foi fulcral para planificar de acordo com as necessidades educativas evidenciadas. Na ação, nomeadamente aquando do desenvolvimento da planificação, que tinha por base a intencionalidade educativa, foi fundamental adotar estratégias de diferenciação pedagógica que atendessem à diversidade e inclusão. No processo de planificação foi, de igual modo, determinante a avaliação, realizada numa perspetiva formativa, não só do processo educativo, como também dos resultados da aprendizagem. Para além disso, o ato de refletir criticamente permitiu estabelecer uma dialética entre a teoria e a prática, bem como potenciar o desenvolvimento das competências profissionais relativas ao perfil do professor do 1º CEB.

Palavras-chave: competências profissionais, investigação-ação, intencionalidade educativa e diferenciação pedagógica.

ABSTRACT

This report concerns the supervised teaching practice in the 1st CEB, which was intended formative encourage the construction of professional knowledge inherent in this particular profile of vocational education, to obtain the double profile of professional performance of the teacher and the teacher the 1st CEB.

Skills development intrinsic to this profile resulted from a process of progressive responsibility for teaching action. In this sense, the intern took a action-research methodology, which was once a guide to guide educational practices, in that it potentiated the evolution and transformation of practices.

The action research process, sequential and cyclic occurred through the implementation of the steps that characterize the intervention of professional education. In this context, the intern developed the respective curriculum, at both levels of education, in order to promote the construction of integrated learning, meaningful and diverse. Thus, the observation was crucial for planning according to SEN evidenced. In the lawsuit, particularly when developing the plan, which was based on the Educational intention was fundamental pedagogical adopt differentiation strategies that met to diversity and inclusion. In the planning process was, likewise, a determinant evaluation, conducted a formative perspective, not only in the educational process, as well as learning outcomes. Furthermore, the act of reflecting critically successful in establishing a dialectic between theory and practice, and fostering the development of skills related to the profile of the teacher of the 1st CEB.

Keywords: professional knowledge, research-action, educational intention and adaptive education.

ÍNDICE

Lista de abreviações	VI
Lista de anexos	VII
Introdução	1
1. Enquadramento teórico conceptual	3
1.1. Educação e o processo de ensino e aprendizagem	3
1.2. Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico	4
1.2.1. Organização do Ambiente Educativo	10
1.2.2. Desenvolvimento Profissional	13
2. Caracterização geral da instituição de estágio	29
2.1. Agrupamento de Escolas de António Nobre	29
2.1.1. Centro Escolar das Antas	30
2.1.1.1. Caracterização da turma	33
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação	35
Metarreflexão	67
Referências Bibliográficas	73
Anexos 2	81

LISTA DE ABREVIações

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico.

MEC – Ministério da Educação e Ciência.

UC – Unidade Curricular.

ME – Ministério da Educação.

DL – Decreto-Lei.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo.

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

PE – Projeto Educativo.

RI – Regulamento Interno.

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

ESE – Escola Superior de Educação.

PNL – Plano Nacional de Leitura.

OC – Orientadora Cooperante.

DEB – Departamento de Educação Básica.

DN – Despacho Normativo.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

EPE – Educação Pré-Escolar.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Relatório de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar

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

ANEXOS 2 TIPO A

ANEXO 2 A1 – Organograma do Agrupamento de Escolas António Nobre

ANEXO 2 A2 – Grelha de Observação da Turma

ANEXO 2 A3 – Questionário aos pais/encarregados de educação

ANEXO 2 A4 – Grelhas de observação/avaliação dos alunos da turma

ANEXO 2 A5 – Planificação semanal de 8 a 12 de outubro de 2012 e de 16 a 18 de janeiro de 2013

ANEXO 2 A6 – Plano Diário de 24 de outubro de 2012 e de 16 de janeiro de 2013

ANEXO 2 A7 – Guião de Pré-Observação de 24 de outubro de 2012 e de 16 de janeiro de 2013

ANEXO 2 A8 – Mapa Conceptual

ANEXO 2 A9 – Tabela síntese da Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO 2 A10 – 1ª Narrativa Colaborativa

ANEXO 2 A11 – Reflexão Semanal

ANEXOS 2 TIPO B

ANEXO 2 B1 – Registos Fotográficos

ANEXO 2 B2 – Planos de aula e guiões de pré-observação

ANEXO 2 B3 – Grelhas de observação/avaliação dos alunos da turma

ANEXO 2 B4 – Questionário aos pais/encarregados de educação

ANEXO 2 B5 – Planificações semanais

ANEXO 2 B6 – Reflexões semanais

ANEXO 2 B7 – Narrativas colaborativas

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, foi proposto a elaboração de dois relatórios de estágio que contemplassem o trabalho desenvolvido no terreno, em ambos os níveis de educação.

No que diz respeito ao relatório referente ao trabalho desenvolvido para a qualificação profissional de educador de infância, este encontra-se na contracapa em suporte digital, num CD-ROM (Anexo 1). O estágio na educação pré-escolar foi realizado no Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde, mais concretamente na valência do Jardim de Infância de Nevogilde, sob a supervisão institucional da Mestre Ana Oliveira, com um grupo de quinze crianças na faixa etária dos três anos. A prática pedagógica neste contexto de educação, realizada em díade, teve início no dia sere de março e terminou a vinte e dois de junho de 2012, com uma duração de duzentas e dez horas, três dias por semana. O trabalho desenvolvido neste nível de educação teve como intenção formativa promover a construção dos saberes profissionais inerentes ao perfil do educador de infância.

No que se refere ao presente relatório de estágio, este comporta o trabalho desenvolvido na prática pedagógica supervisionada no 1º ciclo do ensino básico (1º CEB). O estágio desenvolvido no 1º CEB foi realizado no Centro Escolar das Antas, sob a supervisão institucional da Professora Doutora Ana Forte, com uma turma do 4º ano de escolaridade, composta por vinte e cinco alunos. À semelhança da prática pedagógica supervisionada referida anteriormente, esta também foi realizada em díade e teve início no dia quatro de outubro de 2012 e terminou a dezoito de janeiro de 1013, com uma duração de duzentas e dez horas, três dias por semana. O estágio realizado no contexto da prática docente no 1º CEB teve como objetivo promover o desenvolvimento de competências consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Professor do 1º CEB.

De forma a alcançar e a desenvolver as competências inerentes a este perfil, a estagiária adotou na sua prática pedagógica uma metodologia de investigação-ação que permitiu a sua evolução e transformação das suas práticas, bem como possibilitou a "...mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas..." ao seu contexto de estágio em específico (DL nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Neste sentido, o presente relatório contempla o percurso realizado no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada neste nível de ensino,

encontrando-se organizado em quatro partes, que demonstram o trabalho desenvolvido no 1º CEB.

Deste modo, o primeiro capítulo diz respeito aos pressupostos teóricos e legais referentes a este nível de educação em específico, que estiveram na base da ação da estagiária. Neste sentido, importa salientar que são abordados os seguintes temas: a educação e o processo de ensino e aprendizagem, o currículo no 1º CEB, a organização do ambiente educativo e o desenvolvimento profissional. No capítulo dois é feita uma caracterização geral da instituição de estágio, designadamente o seu meio envolvente e uma breve descrição da instituição, bem como do grupo de crianças e da sala de aula. Por sua vez, no terceiro capítulo consta a descrição e análise das atividades desenvolvidas no estágio, os respetivos resultados obtidos e a apresentação de propostas de transformação da prática. Posteriormente, apresentamos uma metarreflexão final em torno do contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estagiária, onde são identificadas as potencialidades e os constrangimentos encontrados no decorrer do seu percurso, nos dois níveis de educação.

Por fim, enunciam-se as referências bibliográficas consultadas, fruto da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes, que sustentaram o trabalho desenvolvido no estágio e a capacidade de reflexão crítica da estagiária. Para além disso, no presente documento são apresentados os anexos que ilustram os aspetos que são referenciados ao longo do relatório, constituindo, assim, os Anexos 2, em que os anexos tipo A se encontram em suporte papel, cujo critério de seleção foi o primeiro instrumento construído, salvo algumas exceções, em que aparece o último instrumento elaborado, com o intuito de se verificar a evolução da estagiária. Os restantes anexos constituem os anexos tipo B em suporte digital, anexo ao documento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

O presente capítulo apresenta um quadro de referenciais teóricos e conceituais que nortearam e fundamentaram a prática pedagógica em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Neste âmbito serão abordados os saberes científicos, pedagógicos e didáticos mobilizados na prática pedagógica supervisionada, nomeadamente, a educação e o processo ensino e aprendizagem, o currículo do 1º CEB, a organização do ambiente educativo e o desenvolvimento profissional.

1.1. Educação e o processo de ensino e aprendizagem

O sistema educativo português “...responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, capítulo I, artigo 2.º). Neste âmbito, a educação fomenta o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador das ideias dos outros, de modo a formar cidadãos capazes, com espírito crítico e criativo, para desempenharem um papel ativo na sociedade. O conceito de educação é bastante complexo, contudo podem ser considerados três aspetos importantes. Primeiro, que a educação se baseia numa relação entre a pessoa e o meio, segundo, que enriquece as potencialidades do ser humano e, terceiro, que tem um duplo carácter intencional e não intencional, sendo que este último influencia o anterior.

O contexto de 1.º CEB está diretamente relacionado com a educação intencional, dado que engloba os processos orientados para objetivos pré-determinados, ou seja, diz respeito aos atos educativos que se “...produzem conscientemente e deliberadamente, são orientados por objectivos e procuram conseguir que esses objectivos sejam alcançados” (Almeida, 1998, p.11). Segundo Schwab (1964, citado por Almeida, 1998, p.12), qualquer experiência educativa envolve quatro “... «lugares comuns»: o aluno, o professor, o currículo e o meio envolvente do sistema professor-aluno”. O aluno é o elemento estruturador, aquele que vivencia as experiências de aprendizagem, que vai enriquecendo as suas conceções sobre o mundo e vai fortalecendo as suas potencialidades intelectuais. Para que isto ocorra é fundamental o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, para que os alunos desenvolvam as competências e as atitudes consideradas essenciais. Desta forma, para que haja um ensino eficaz, como salienta Arends (2007), é fulcral que o docente tenha quatro atributos: ter qualidades pessoais, para desenvolverem ações genuínas com os seus alunos; ter base de conhecimentos ao nível da disciplina, do desenvolvimento e da aprendizagem humana, e da pedagogia; estar munido de um repertório de práticas de ensino, que

estimulem a motivação do aluno e desenvolva as competências necessárias; e, por fim, é essencial que haja uma reflexão profunda e cuidada acerca das suas práticas.

As modificações profundas, que têm vindo a ser verificadas na sociedade, colocam à escola desafios de adaptação face a estas novas exigências. Deste modo, tendo em vista a promoção de aprendizagens de qualidade e o desenvolvimento do ser humano, a diversos níveis, pressupõe-se que, tal como refere o relatório da UNESCO (1996, p. 89 e 90):

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Tal como preconizado por Marques (1999, p.78), “a aprendizagem é um processo que exige esforço continuado, muita repetição, perseverança, cumprimento rigoroso de objetivos, orientação clara e continuada do professor e o acesso a materiais auxiliares de grande qualidade e clareza”. Neste âmbito, de acordo com Paulo Freire (2000, citado por Morgado, 2004, p. 35), é preciso ressaltar que “ensinar não é só transferir conhecimento, mas sobretudo criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Neste sentido, o professor deverá adotar estratégias que promovam a equidade e a diferenciação pedagógica, organizando situações de ensino e aprendizagem que estimulem um papel dinâmico e interventivo por parte dos alunos na construção dos seus próprios conhecimentos. Para isso, tal como está patente no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o docente deverá desenvolver o respetivo currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das diferentes áreas curriculares. Assim, torna-se determinante que o profissional de educação tenha, para além de um conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às várias áreas curriculares, um conhecimento dos documentos emanados pela administração central, para planificar a sua ação pedagógica. Desta forma, para adequar a planificação aos documentos de referência, visando o desenvolvimento de atividades integradas e integradoras que respeitem a diversidade dos seus alunos, deverá conhecer o respetivo currículo do 1º CEB.

1.2. Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Um profissional de educação tem como “...função específica (...) ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa...” (DL n.º 240/2001, anexo II). Neste sentido, um professor deve promover aprendizagens no âmbito de um currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos relativos

às áreas e conteúdos curriculares, utilizando, de igual modo, os conhecimentos prévios dos alunos, bem como deve avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelos mesmos com instrumentos adequados (DL n.º 241/2001). Para além disso, é igualmente importante que o docente reflita sobre as suas práticas e sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à sua profissão (ibidem). Assim, considera-se que os princípios deontológicos devem estar sempre presentes na ação de um professor, em contexto pedagógico. Dos princípios deontológicos ressalva-se, como ideias chave, o facto de a educação ser um direito e de os profissionais de educação se deverem reger pelo princípio da responsabilidade e exemplaridade, a fim de criar condições favoráveis ao desenvolvimento de competências gerais e específicas que, em termos sociais, são consideradas primordiais.

A LBSE (artigo 2.º) determina que “todos os portugueses têm direito à educação...”. Deste modo, o sistema educativo, que é universal, obrigatório e gratuito, diz respeito aos meios pelo qual se concretiza o direito à educação, em que a ação formativa do professor deve promover o desenvolvimento global dos alunos a vários níveis. Desta forma, o profissional de educação deverá fomentar o desenvolvimento pleno dos alunos, incentivando a formação de cidadãos livres, autónomos e solidários, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes. Para isso, é fundamental “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (LBSE, artigo 7.º). Neste sentido, é crucial e determinante a ação desenvolvida pelo profissional de educação, que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Adotar uma pedagogia organizada e estruturada é, indubitavelmente, uma condição necessária e suficiente para criar condições para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Nesta ótica, o docente deve construir e desenvolver o seu próprio currículo com base nesse pressuposto e ainda nas singularidades do contexto educativo.

O currículo do ensino básico diz respeito ao “...conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos...” (DL n.º 139/2012, capítulo I, artigo 2.º). O conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar está organizado por níveis de escolaridade e por ciclo de ensino, sendo que têm como referência os programas referentes a cada uma das áreas curriculares disciplinares e as metas curriculares das áreas disciplinares.

As metas curriculares são outro documento orientador, emanado pela administração central, que dizem respeito à aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada área disciplinar, por ano de escolaridade, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino (preâmbulo do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro). Estas identificam os desempenhos, que traduzem os

conhecimentos a adquirir e as capacidades, que se querem ver desenvolvidas nos alunos. Desta forma, constituem um "...apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo..." (ibidem).

No que se refere à matriz curricular do 1º ciclo, patente no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, esta encontra-se organizada por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, às quais é atribuída uma carga horária semanal mínima, bem como a carga horária total a cumprir. Deste modo, com carácter de frequência obrigatória, existem as áreas disciplinares de português, matemática, estudo do meio, expressões (artísticas e físico-motoras); e como áreas não disciplinares a área de projeto, o estudo acompanhado e a educação para a cidadania, que deverão, no total, perfazer vinte e cinco horas letivas, sendo que ao português e à matemática deverão ser atribuídas, no mínimo, sete horas letivas de trabalho semanal. As áreas curriculares não disciplinares, referidas anteriormente, deverão ser desenvolvidas pelo professor, em articulação entre si e com as restantes áreas disciplinares, complementando com as TIC. Existe, ainda, uma disciplina de frequência facultativa, a educação moral e religiosa, e as atividades de enriquecimento curricular, também de carácter facultativo, incidindo nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico.

O 1º CEB é composto por quatro anos de escolaridade e constitui o primeiro patamar da escolaridade obrigatória. Tem um carácter globalizante e caracteriza-se pela monodocência. Deste modo, é fulcral que o professor domine o currículo, uma vez que, "o professor tem sob a sua alçada a organização e gestão dos processos educativos, sejam estes de natureza curricular, pedagógica, social, moral ou outra" (Dinis & Roldão, 2004, p.65). Desta forma, cabe ao professor do 1º CEB a conceção e o desenvolvimento do currículo, contextualizando-o nas suas práticas, de modo a proporcionar uma escola inclusiva, mobilizando e integrando, os conhecimentos científicos das áreas que fundamentam esse mesmo currículo, bem como as competências inerentes à promoção da aprendizagem dos alunos (DL n.º 241/2001).

O currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações nos processos de fundamentação que orientam as práticas curriculares, determinando, quer a ação dos intervenientes, quer os conteúdos inerentes à gestão curricular, entendida como um processo de tomada de decisão (Roldão, 2009). Na sua conceção tradicional, o currículo é considerado como um sinónimo de programa, tendo um carácter instituído e prescrito do seu formato. Todavia, esta é apenas uma das dimensões do currículo, pois, se consideramos na verdadeira aceção da palavra, um sistema complexo de finalidades, objetivos e experiências formativas planeadas, onde se

incluem todas as atividades informais, das quais resultam aprendizagens, estamos a considerar mais três dimensões (Rodrigues, 2001). Deste modo, a partir desta conceção, podem ser consideradas três dimensões de currículo a analisar: o currículo formal (ou prescrito), estruturado por diretrizes normativas e prescritivas, explícito na forma de programas, regulamentos e legislação sobre diversos aspetos da educação (Ferreira & Santos, 2007); o currículo informal, que se refere a todas as atividades estruturadas ou não estruturadas que decorram para além das atividades letivas dos alunos (Ribeiro, 1993); e o currículo oculto (implícito, latente, escondido ou paralelo), relacionado com as aprendizagens adquiridas pelos alunos que não se encontram explicitamente definidas no currículo formal, e ainda, as respeitantes à aquisição de valores, atitudes e processos de socialização em que estão envolvidos (Ferreira & Santos, 2007).

Segundo Ribeiro (citado por Serra, 2004, p.29), currículo entende-se como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”. Roldão (1999, p.24) acrescenta, ainda, que o currículo é o “...conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Assim, considerando o currículo como o conjunto de aprendizagens educativas planeadas e, para que cada estabelecimento de ensino consiga responder às necessidades dos seus alunos, é necessário haver uma certa autonomia na gestão, organização e elaboração do seu plano curricular. Desta forma, atendendo a uma melhoria da qualidade educativa e sucesso escolar, o MEC procedeu à revisão da estrutura curricular para uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas. Assim, uma das medidas adotadas, segundo disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, foi o aumento da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo.

A flexibilidade na gestão dos programas, que constituem instrumentos do currículo, vai desde a adaptação dos mesmos aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas às populações escolares. Isto é, apesar de os programas serem concebidos pelas autoridades educativas, “...é concedida alguma liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incluir algumas componentes locais, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares e essenciais” (Marques, 1999, p.72). Desta forma, o currículo deixa de ser encarado como um “...pronto-a-vestir de tamanho único...” (Formosinho, 1991, citado por Dinis & Roldão, 2004, p.62) e passa a ser visto como um “...corpus activo e dinâmico (...) e simultaneamente o «modo, o caminho, a organização, a metodologia»” (ibidem).

Por conseguinte, uma vez que o currículo, como já foi mencionado anteriormente, diz respeito às aprendizagens consideradas fundamentais, conforme já foi mencionado

anteriormente, o docente terá que adotar estratégias para a concretização e para o desenvolvimento do mesmo, integrando igualmente o PE, adaptando-o às características dos seus alunos, para que possam realizar aprendizagens realmente significativas. Para além disso, o profissional de educação deverá encarar o aluno como um sujeito ativo do processo educativo e partir do que este já sabe para desenvolver novas aprendizagens. Ou seja, é importante não esquecer que o aluno é um “...interveniente ativo, (...) não se limitando a receber passivamente conhecimentos relativos ao ensino...” (Simões & Ralha-Simões, 1999, p.108). Assim, o professor deverá desenvolver o currículo de modo a que os alunos realizem aprendizagens ativas, que subentendem que os alunos vivam situações estimulantes de trabalho e que, através da manipulação de objetos, vão ao encontro de novos percursos e saberes; aprendizagens significativas, que pressupõem que a cultura e a origem de cada aluno sejam fulcrais na aquisição de novas significações; aprendizagens diversificadas, que se relacionam com a utilização de recursos variados que permitam diversas abordagens dos conteúdos programáticos; aprendizagens integradas, que resultam da sua realidade, em que as experiências e os saberes já adquiridos integram novas aprendizagens; e, por fim, aprendizagens socializadoras, que garantem aos alunos a formação moral e crítica na aquisição dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas; que garantam o direito ao sucesso escolar (DEB, 2004).

O domínio da gestão curricular, por parte do docente, resulta do cruzamento que este realiza entre o currículo e o desenvolvimento curricular. Segundo Roldão (2009, p.25), o processo de desenvolvimento curricular “...obedece a uma lógica de organização do processo de ensino que, partindo da análise da situação de partida dos aprendentes e orientando-se para os objetivos de aprendizagem pretendidos, [o professor] operacionaliza através do desenvolvimento de *estratégias de ensino...*”. Assim, gerir um currículo é tomar decisões de acordo com as finalidades que se pretende atingir, ou seja, “o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (Roldão, 1999, p.43). Desta forma, o professor deixa de entender o currículo como algo meramente prescritivo e passa a encará-lo como algo reconstrutivo, que funciona como um marco de referência teórico comum, isto é, o docente adequa a consecução das aprendizagens que integram o currículo para os seus alunos daquele determinado contexto. Por estas razões, o professor assume a função de gestor do currículo e de mediador entre o conhecimento e o aluno (Dinis & Roldão, 2004). É de salientar que a diferenciação é igualmente importante, aquando da gestão do currículo, pois importa “...diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um” (Roldão, 1999, p. 52).

No processo de desenvolvimento curricular, em que o professor deve fomentar "...o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo" (DL n.º 240/2001, anexo III), deverá, do mesmo modo, desenvolver aprendizagens, "mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem" (DL n.º 241/2001, anexo n.º 2, II). Desta forma, o docente deverá promover a interdisciplinaridade para desenvolver os conteúdos, não olhando somente para cada área curricular por si só, mas, sobretudo, estabelecendo pontes entre as mesmas. Segundo Pombo et al. (1994, p.13), a interdisciplinaridade é "...a forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum". Assim, a interdisciplinaridade aparece como um intercâmbio mútuo e de integração recíproca entre várias disciplinas, tendo como resultado um enriquecimento mútuo. De acordo com Sanches (2001, p.51) "é a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporcionam oportunidades de interacção e de partilha com os saberes". Para além disso, com uma abordagem disciplinar produz-se saberes organizados, em torno dos saberes de uma disciplina científica e com uma abordagem interdisciplinar, produz-se conhecimentos estruturados em função de uma situação precisa (Dinis & Roldão, 2004).

Nesta abordagem do desenvolvimento do currículo, importa refletir em torno dos instrumentos orientadores das práticas curriculares quotidianas que os professores adotam, mais concretamente, os manuais escolares. Isto porque, os manuais escolares desempenham um papel importante na organização e realização do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, há que ter em consideração que os manuais escolares são uma interpretação dos programas emanados pela administração central e não têm em consideração as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos, não fomentam a interdisciplinaridade, bem como não mobilizam as experiências e conhecimentos que os alunos já possuem (Morgado, 2004).

Segundo Tormenta (1996, p.9) o manual é concebido para o aluno, uma vez que, "...assume as funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendente". O tipo de utilização que se faz do manual, ou seja, o modo como este é encarado, depende das escolhas pedagógicas do professor (ibidem). Do mesmo modo, Correia e Matos (2001 citado por Morgado, 2004) defendem que o manual escolar deve ser um mero instrumento de trabalho dos professores e alunos. Neste sentido, o professor desempenha um papel crucial na estruturação dos conteúdos a trabalhar nas aulas. Desta feita, na organização das situações de ensino e aprendizagem, os manuais constituem um simples material de apoio para as tarefas de

aprendizagem que os alunos devem desenvolver, sendo que é necessário que o docente o adapte às aprendizagens já adquiridas pelos alunos (“currículo oculto”) (ibidem). Para além disso, apesar de estes instrumentos didáticos propiciarem a informação revelante aos alunos, devem estimular um papel dinâmico e interventivo por parte dos estudantes, na construção dos seus próprios conhecimentos. Por outras palavras, devem incentivar o recurso a outras fontes de informação, fazendo com que o aluno possa aprofundar o seu saber e ter um papel mais ativo no seu processo de desenvolvimento e na (re)construção dos seus conhecimentos. Neste contexto, a utilização de recursos didáticos e a construção de material específico (textos, fichas, exercícios) surge como uma alternativa aos manuais, no trabalho desenvolvido pelo professor (Dinis & Roldão, 2004).

Porém, a promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular no 1º CEB também está intimamente ligado à organização do ambiente educativo, uma vez que a este está associado a intencionalidade do processo educativo. Isto é, é através da organização do ambiente educativo que o professor desenvolve o seu currículo, organizando-o de modo a constituir um ambiente facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem.

1.2.1. Organização do Ambiente Educativo

A organização da sala de aula está intimamente relacionada com a organização e a gestão do comportamento, do tempo e da atenção dos alunos. Desta forma, o espaço sala de aula, enquanto cenário onde ocorrem os comportamentos de ensino e aprendizagem, é muito importante, pois um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para as aprendizagens que ocorrem (Cameron, Connor, & Morrison, 2005, citado por Leal & Cancela, 2011).

Segundo Doyle (1986, citado por Ferreira & Santos, 2007), a sala de aula apresenta seis características que influenciam, não só o comportamento do professor, como o dos alunos, que são: i) multidimensionalidade, referente à quantidade e qualidade dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula, em que o professor tem que decidir a resposta a optar; ii) simultaneidade, reflete o grande número de acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo, aos quais o professor tem que prestar atenção; iii) imediaticidade, ou seja, a rapidez com que fluem os acontecimentos, o que, por vezes, pode prejudicar a reflexão do professor; iv) imprevisibilidade, que diz respeito ao rumo inesperado que muitas vezes os acontecimentos e as interações adquirem; v) lugar público, está relacionado com o facto de a sala de aula ser um local onde as regras e os valores são julgados por todos, bem como os comportamentos do professor são observados e avaliados pelos alunos, ou seja, se ele aprova ou pune determinado comportamento do aluno, a restante turma, indiretamente, sabe quais são as regras que

é necessário seguir; e vi) historicidade, reflete as experiências, rotinas, normas e vivências comuns que a turma adquire pelo facto de conviverem em conjunto toda a semana.

As dinâmicas que podem ocorrer numa sala de aula são muito diversas, sendo que existe uma "...relação positiva entre uma organização eficaz da sala, a atenção dos estudantes (tempo na tarefa) e os resultados académicos. Esta noção de organização eficaz está associada aos comportamentos proactivos do professor mais do que aos reactivos" (Ferreira & Santos, 2007, p.39). Day (2004, p.191) acrescenta ainda que "as condições da sala de aula afectam as capacidades de os professores proporcionarem melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos". Deste modo, tal como defende Zabalza (1997, p.119) é fulcral "a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário".

Neste sentido, e tal como refere Zabalza (1997), a organização do ambiente educativo não diz só respeito à organização da sala de aula, uma vez que existem várias dimensões envolvidas. Relativamente à organização da sala Emmer (1985, citado por Ferreira & Santos, 2007, p.39) salienta que esta "...inclui o conjunto de comportamentos e de actividades do professor que estão primariamente direccionados para obter a cooperação e envolvimento activo dos estudantes nas tarefas escolares". Assim, na organização da mesma, está envolvido o arranjo físico da sala, as regras, as rotinas, as transições, estratégias de organização e motivação dos alunos, entre outros.

No que diz respeito à organização do espaço, este contempla as intenções educativas e as dinâmicas de grupo, que serão abordados posteriormente. No que se refere à disposição das mesas, na perspectiva de Arends (2007), esta poderá estar intimamente ligada à estratégia que o docente vai adotar, dado que esta influencia as atitudes e comportamentos dos alunos e, conseqüentemente, o seu rendimento escolar. Ou seja, a "forma como o espaço é organizado influencia quer os padrões de comunicação quer as relações de poder entre professores e alunos" (Richardson, 1995, p. 80). A título de exemplo, se a atividade pedagógica proposta tiver como intuito fomentar a aprendizagem cooperativa, a disposição das mesas poderá ser em grupos, se o seu objetivo for organizar uma discussão/debate as mesas poderão ser organizadas em U ou em círculo, contudo se o professor tiver como finalidade a instrução direta, a disposição das mesas pode ser na horizontal (em filas e colunas). Por outras palavras, "as formas como as diversas propostas metodológicas apresentam a distribuição do espaço costuma estar subordinada ao tipo de actividades que comportam e à necessidade de agrupar os alunos em relação a estas tarefas" (Zabala, 2001, p. 190).

Assim, pode afirmar-se que a organização da sala de aula deverá adequar-se às estratégias a que o docente irá recorrer, ao longo das suas práticas pedagógicas.

Relativamente à organização dos alunos em grupo, para fomentar o trabalho colaborativo como já foi referido anteriormente, este poderá formar grupos, de acordo com o interesse dos alunos e baseadas nas suas capacidades, ou integrar os mais isolados ou tímidos com os membros mais populares da turma (Arends, 2007). Neste sentido, o professor na sua ação deverá promover momentos de trabalho entre pares, pequenos grupos e em grande grupo, nos quais os alunos poderão participar na decisão, de modo a fomentar ocasiões em que tenham oportunidade de experimentar situações de negociação e resolução de problemas, de maneira a exprimirem as suas opiniões e confrontarem-se com opiniões distintas das suas. Deste modo, esta estratégia permite que os alunos trabalhem em conjunto, ao mesmo tempo que constroem um sentido de comunidade, partilhando experiências e histórias e respeitando regras de convivência, essenciais numa sociedade. Tal como refere no Decreto-Lei nº 241/2001 (anexo n.º 2, III), de 30 de agosto, o docente deve promover uma “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável”.

Por sua vez, a organização do tempo deverá ser flexível e diversificada. O tempo é o recurso mais importante que o docente tem que controlar, “...não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Richardson, 1995, p. 79). A este nível da gestão flexível do tempo surgem as rotinas. A importância da existência de rotinas está associada com o facto de constituírem momentos estruturantes das atividades e dos comportamentos dos alunos. Assim, os alunos “...aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias [sendo que] a flexibilidade é necessária em qualquer rotina” (Spodek & Saracho, 1998, p. 136). Deste modo, é fulcral que a rotina seja estruturada não só pelo professor, como também pelos alunos, pois ao ser possível anteciparem o que se vai passar em cada momento do dia, dentro da sala de aula, vão se tornar mais autónomos, organizando-se consoante o momento em questão (DL n.º241/2001). Ressalve-se que é imprescindível que o profissional de educação respeite o ritmo e as características dos seus alunos, bem como, as necessidades educativas de cada um, de modo a promover aprendizagens profícuas e diversificadas, de acordo com as diferentes áreas curriculares.

Neste âmbito, surge o PE da instituição, dado que constitui uma orientação da estratégia educativa do agrupamento de escolas. Este é um instrumento dinâmico, que pode ser reformulado, que evolui e que pode ser adaptado às mudanças da comunidade. Com base no PE, o professor constrói o projeto curricular de turma (atualmente designado plano de turma), de acordo com as características dos seus alunos. Este

instrumento, que é mutável, contempla as opções e intenções educativas do mesmo, a forma como prevê desenvolver as aprendizagens e os objetivos que pretende desenvolver na turma.

Importa mencionar que a intencionalidade educativa deverá estar presente em todas as ações do professor, nomeadamente na organização do contexto educativo. Neste sentido, pressupõe que o profissional de educação reflita acerca das suas ações, de modo a adequá-las às necessidades de cada aluno, bem como sobre os valores e intenções implícitos. No entanto, a par desta intencionalidade educativa destaca-se a importância do equilíbrio nas tarefas, para se poder respeitar os ritmos dos alunos e evitar que estes desmotivem, até porque a motivação "...facilita o sucesso, por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso" (Estanqueiro, 2010, p.11). Arends (2007, p.129) acrescenta ainda que "...a motivação e a aprendizagem do estudante são influenciadas pelos tipos de processos e estruturas que os professores criam em determinadas salas de aula". Deste modo, o professor, na sua ação, deverá adotar estratégias que motivem os alunos porque, conseqüentemente, promove o sucesso e rendimento escolar dos mesmos. Neste sentido, e para que este desenvolva a sua ação em consonância com as características da sua turma, deve dar importância a uma procura constante de saberes, que lhe permitam evoluir enquanto profissional de educação. Neste âmbito, destaca-se a metodologia de investigação-ação.

1.2.2. Desenvolvimento Profissional

Pode afirmar-se que uma questão fundamental em educação são as opções metodológicas que o docente adota nas suas práticas. Considerando que as práticas educativas do profissional de educação não podem estar dissociadas da reflexão, este deverá adotar uma metodologia de investigação-ação com a finalidade de melhoria das aprendizagens, a inovação educacional e, conseqüentemente, a melhoria na prática profissional (Rodrigues, 2001). De acordo com Arends (2007, p.501) a metodologia de investigação-ação é um excelente guia para o docente orientar as suas práticas educativas com o objetivo de, não só melhorar o ensino, como também o próprio ambiente da sala de aula, dado que "...constitui um meio para os professores se envolverem num questionamento crítico e numa reflexão sobre os processos de ensino". Assim, segundo Sanches (2005, p.130):

O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso...

Todavia, a inovação é um processo longo e complexo, que implica uma rutura para que haja "...a renovação da acção e estabilização da mudança operada, quer ao nível das teorias, quer ao nível das práticas" (Moreira, 2000, p.139). Neste sentido, fazer investigação-ação, segundo Carr e Kemmis (1986, citado por Moreira, 2000, p.139) "...é, submeter a acção profissional a um questionamento auto-reflexivo [que é] realizado pelos participantes em situações sociais, com a finalidade de melhorar a racionalidade e justiça das suas práticas sociais, o seu entendimento dessas práticas e das situações em que essas práticas ocorrem". É, através desta investigação, que o professor se consciencializa das suas ações e necessita de, constantemente, refletir acerca das mesmas para, numa fase posterior, procurar novas soluções. Ou seja, é a dinâmica cíclica, característica da investigação-ação, que faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em práxis, fazendo com que o professor regule continuamente a sua ação, recolhendo e analisando a informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Sanchez, 2005). Neste sentido, a metodologia de investigação-ação tem como finalidade a procura e a construção de práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios com que os profissionais de educação se vão deparando, ao longo de toda a sua prática pedagógica, em contexto educativo (Roldão & Marques, 2000). Neste âmbito, este melhoramento da ação tem por base algumas etapas de intervenção como a observação, a planificação, a ação e a reflexão, muito semelhantes às etapas do ciclo da metodologia de investigação-ação, contudo mais centradas no alunos e nas suas aprendizagens. Deste modo, os docentes "...devem fazer da prática docente o seu objecto de reflexão. Na investigação-acção, os (...) [profissionais de educação] são investigadores das suas próprias práticas..." (Oliveira et al., 2004, p. 107). A investigação-ação é, portanto, uma forma de indagação autoreflexiva, sistemática e colaborativa que potencia a formação do profissional de educação e a construção do seu saber, resultante de uma práxis crítica (ibidem). Neste processo de desenvolvimento profissional, os instrumentos de recolha de informação, como as notas de campo, os questionários, as narrativas, as entrevistas, entre outros, adquirem especial relevância, uma vez que, a análise da informação recolhida permite que os professores "...identifiquem e reflectam cada situação e as questionem no duplo sentido de lhes encontrar soluções para os problemas e também de vir a melhorar o seu próprio conhecimento e capacidade de intervenção" (Ribeiro, 2001, p.13).

O processo de investigação-ação é sequencial e cíclico do qual integram o planificar, o atuar, o observar e o refletir. Assim, o professor desenvolve uma planificação da ação informada criticamente, para melhorar a prática. Não obstante, a planificação deve ser encarada como um instrumento flexível, de modo a permitir a adaptação de factos imprevistos, ou seja, deve ser encarada como um guia da ação. Com efeito, o

docente atua para desenvolver a planificação em que recorre a estratégias e recursos diversificados, que respeitam os interesses das crianças. Para isso, este observa na ação para recolher informações que permitam, posteriormente, avaliar. E por fim, o docente reflete sobre a informação registada acerca da ação. Assim, esta constitui a base para uma nova planificação e continuar outro ciclo. Com esta interação de saberes adquiridos e construídos com os saberes emergentes, resultantes da análise das situações, pode-se concluir que, com esta atitude de investigação-ação, há uma melhoria da qualidade na educação, quando os professores inovam nas suas práticas (Alarcão, 2000).

Considerando que o ensino é uma atividade investigatória, "...um bom profissional (...) deverá, sempre, assumir uma postura investigativa dos fenómenos mais directamente relacionados com a sua prática. Falamos, então, de um (...) prático reflexivo" (Oliveira et al., 2004, p.7). Neste âmbito, a metodologia investigação-ação permite, não só estabelecer uma dialética entre a teoria e a prática, como também melhorar a educação e maximizar as competências do profissional de educação, em que este evolui e transforma as suas práticas.

Segundo Estrela (1984), a observação é a primeira etapa a ser realizada numa intervenção pedagógica, uma vez que, "o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes" (Estrela, 1984, p.26). Desta forma, o profissional de educação deverá ter uma postura investigativa, para desenvolver uma atitude experimental exigida pela sua prática docente e para integrar nela os resultados da investigação que realiza, até porque "a prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção" (Cunha, 2008, p.78). Ou seja, o professor, ao realizar a observação do seu próprio ensino, em que analisa, interpreta e reflete sobre os dados que vão surgindo, vai, conseqüentemente, estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática, "...através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade" (Estrela, 1984, p.27). Assim sendo, quanto à sua atitude, o professor realiza uma observação participante, na medida em que participa na vida do grupo, sendo que deverá desempenhar um papel bem definido na organização social que observa, neste caso, a turma; e uma observação participada, na medida em que, participa na atividade do observado, "...mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto" (ibidem, p.36).

Neste sentido, de acordo com Trindade (2007, p.39), observar é "um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros." Isto é, com a informação recolhida, o docente poderá analisar e refletir sobre a sua prática, de modo a que as conclusões que retirou constituam aprendizagens

e integrem na sua ação futura. Para além disso, a observação, sendo uma arma de excelência do professor (Pasannella citado por Ferreira & Santos, 2007), permite recolher informação acerca das capacidades, atitudes, interesses e dificuldades que os alunos manifestam, como, por exemplo, o seu comportamento individual, a dinâmica entre colegas, as atitudes face às tarefas escolares, entre outros aspetos. Para a recolha destes dados, é necessário recorrer a instrumentos de recolha e registo de dados, como as notas de campo, relativas às características dos alunos, bem como aos seus ritmos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de práticas sustentadas na diferenciação pedagógica.

Desta forma, o registo das notas de campo relativas ao desenvolvimento de cada aluno é fulcral para que, posteriormente, o professor possa refletir, constituindo uma estratégia a utilizar, na medida em que, "...integra no processo descrição-reflexão-(meta)reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam..." (Sá-Chaves, 2000, p.22), potenciando a indagação reflexiva. As notas de campo constituem apontamentos de ideias ou palavras-chave que vão permitir ao professor, numa fase posterior à sua ação, recordar o que foi observado, tornando-se imprescindível no estudo e, conseqüentemente, na reflexão da situação/problema observados. A este nível torna-se fulcral o preenchimento de grelhas de observação, com parâmetros específicos referentes ao aspeto que está a ser observado, que permitirá recolher um grande número de dados relativos a cada um dos alunos, que lhe possibilitará tirar conclusões. Assim, com a reflexão dos dados recolhidos, o profissional de educação poderá planificar a sua ação de acordo com estes, fomentando o desenvolvimento da criança e promovendo a diferenciação pedagógica. A este propósito Tomlinson et al. (2002) define a diferenciação pedagógica como a forma de o professor responder adequadamente às necessidades de cada aluno, em detrimento de adotar o modelo típico de ensinar a turma, como se todos os alunos tivessem características iguais. Por conseguinte, serão concebidas, com maior exatidão, estratégias de ensino e aprendizagem mais adequadas ao grupo de alunos e respetivo contexto. Por todas estas razões é que a observação constitui a base da planificação da ação educativa do professor e da avaliação.

As planificações do professor são construídas tendo em consideração a informação recolhida pela observação e "...esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem usadas, os materiais necessários, as atividades e os passos específicos e os processos de avaliação" (Arends, 2007, p.118). Assim, ao ter em consideração os dados recolhidos, o docente poderá planificar a sua ação de modo a proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas. O ato de planificar é uma competência específica e imprescindível do professor, dado que permite diminuir a sua incerteza e insegurança, através de um plano (mental ou escrito) e dos vários elementos

didáticos, nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino e de aprendizagem (Pacheco, 2001). A planificação é definida por Zabalza (1997, p.48) como "...uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo". Isto é, a planificação implica que o professor reflita acerca das suas intenções educativas e o modo como as vai adequar, como vai organizar a turma e a sala de aula, devendo, de igual modo, considerar as diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a sua articulação. Todavia, o docente não poderá esquecer de ter em atenção os saberes e a opinião dos alunos, com o objetivo de, em conjunto e através do diálogo, realizarem a planificação das atividades futuras. Considerando que a planificação deverá constituir uma previsão do que se pretende fazer, ou seja, é um documento que apenas apresenta uma proposta de trabalho a realizar, esta deverá ser flexível porque o docente não sabe qual o ritmo de aprendizagem dos alunos relativamente aos conteúdos previamente selecionados e, até porque, "...pode chegar a ser contraproducente uma planificação rígida e que deixe pouca margem para a acomodação às características dos sujeitos" (Zabalza, 1997, p.55). Deste modo, a planificação deve ser flexível e dinâmica "...em que nem tudo está previsto antecipadamente (...) resulta, portanto numa planificação aberta, que se vai elaborando, ou seja, que se vai construindo sobre a [e na] própria prática" (Vilar, 1993, p.54). Assim, tal como defende Pacheco (2001, p.109) "a planificação didática é um processo de previsão, tendo em vista a sistematização dos elementos substantivos de operacionalização do currículo, que pode servir diferentes funções e adotar sucessivas modalidades temporais". Desta forma, proporciona um ambiente estimulante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas, bem como uma maior igualdade de oportunidades, ou seja, a planificação constitui "...um instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa" (Vilar, 1993, p.5).

Por seguinte, surge o momento da ação em que estão intrínsecas as intenções educativas do professor, igualmente patentes na planificação. Porém, é importante ressaltar que o docente poderá tirar partido de situações imprevistas, para desenvolver aprendizagens no âmbito de outras áreas curriculares, de modo a estimular e a motivar o aluno. É neste momento, no agir, que o profissional de educação articula os conhecimentos científicos e metodológicos que adquiriu com a sua prática que está a desenvolver (DL n.º241/2001). Um aspeto fulcral que o docente deverá ter em consideração, para desenvolver aprendizagens significativas e integradas, é aceder aos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, deverá "...trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, [e] fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados" (Perrenoud, 1999, p.29), bem como ter em

consideração os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar (ibidem). Neste âmbito, o envolvimento dos alunos é o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem dado que “os alunos não podem continuar a ser receptores passivos, eles têm de interagir” (Sanches, 2001, p.45). Assim, segundo a perspectiva de Tavares (1999), na sua ação o docente deverá adotar uma pedagogia de participação, em detrimento de uma pedagogia de transmissão, uma vez que a pedagogia da participação caracteriza-se por se centrar no aluno, na construção do seu conhecimento, em que este acaba por ter um papel ativo no processo educativo, que tem patente uma intencionalidade educativa. Deste modo, uma pedagogia centrada numa práxis de participação, que procura promover um processo interativo entre os diferentes atores do contexto, está assente em bases construtivistas, visto que o aluno deve ter um papel ativo e dinâmico no seu processo de desenvolvimento,

Assim, no âmbito da teoria construtivista, que considera o indivíduo como sendo ele próprio construtor do seu conhecimento, isto é, o significado é construído pela criança através da experiência (Arends, 2007), serão apresentados, muito sucintamente, alguns conceitos e perspectivas que pretendem contribuir para um adequado planeamento e implementação de planos curriculares, adequando os conteúdos ao nível de desenvolvimento que a criança se encontra.

Piaget (citado por Papalia et al. (2001), foi o impulsionador da teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo, que defendia que a criança dá sentido ao mundo pelo desenvolvimento de esquemas mentais. Relativamente aos níveis de desenvolvimento cognitivo, Piaget (citado por Cabanas, 2002, p.274), “...interpreta os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo como uma série de estádios nos quais se dá uma continuidade de desenvolvimento funcional...”. Neste sentido, tal como refere Roldão (1994), as crianças que frequentam o 1ºCEB encontram-se no estádio operações concretas que se estende, aproximadamente, desde os seis até aos doze anos de idade. Neste estádio de desenvolvimento cognitivo o pensamento das crianças é menos intuitivo e egocêntrico, com a capacidade de realizar operações mentais, ou seja, “...são mais eficientes em tarefas que requerem raciocínio lógico, como por exemplo (...) dedução e indução, fazer juízos acerca de causas e efeitos seriação, inferência transitiva, pensamento espacial, conservação e operar com números” (Papalia et al., 2001, p. 428).

A este nível surgiram outras teorias, nomeadamente a de Vygotsky que, de acordo com Tavares et al. (2011), encara o desenvolvimento cognitivo como sendo um processo dinâmico, que ocorre em função das interações sociais e das condições de vida. Cananas (2002) acrescenta que a teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza que a interação social com adultos afeta o desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva, surge um dos conceitos apresentados por este autor (citado por Papalia et al., 2001), a

zona de desenvolvimento proximal, em que, numa fase inicial, a criança resolve os problemas na presença de outros adultos, que orientam e controlam a atividade da criança mas, progressivamente, esta passa a realizá-las autonomamente, assumindo o adulto um papel apenas de suporte.

Ainda neste âmbito, importa mencionar a teoria ecológica que está centrada na influência que o ambiente exerce sobre a vida e o desenvolvimento da criança. Esta abordagem ecológica, defendida por Urie Bronfenbrenner (citado por Spodek & Saracho, 1998), identifica cinco níveis de influência ambiental ou contextos de desenvolvimento que estão interligados, do mais próximo ao mais vasto. Segundo este autor, para compreender o desenvolvimento humano é necessário estudar a criança no contexto de ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, onde esta se desenvolve (Papalia et al., 2001). Os cinco níveis interligados de influência ambiental são: o microsistema, ambiente familiar, quotidiano da escola ou vizinhança; o mesossistema, relações entre a casa e a escola ou entre a família e o grupo de pares; o exossistema, ligações entre dois ou mais contextos; o macrossistema, padrões culturais; e o cronossistema, mudanças na estabilidade da criança (ibidem).

Em suma, o professor ao ter conhecimento das diferentes conceções referentes ao desenvolvimento da criança, assentes em bases construtivistas, ao fomentar o envolvimento do aluno está a promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Desta forma, e tal como defende Perrenoud (1999, p. 29):

a competência de um professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário.

Assim, ao criar um clima de aula estimulante, favorável à aprendizagem, os alunos ao estarem envolvidos no desenvolvimento das atividades pedagógicas vão estar mais motivados. De acordo com Estanqueiro (2010), se os alunos estiverem desmotivados poderá ser uma fonte de indisciplina e de insucesso escolar. Neste sentido, o docente deverá adotar estratégias e recursos que motivem o aluno e que estimulem a sua vontade de estudar. Segundo o mesmo autor “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (ibidem, p.37). Um outro aspeto igualmente importante para a motivação dos alunos, consiste no facto de o professor elogiar o esforço e a produção do mesmo, dado que o elogio eficaz reforça a autoestima do aluno e fomenta a autonomia do mesmo, portanto “...o elogio é um poderoso instrumento de motivação” (ibidem, p.25).

No desenvolvimento do currículo, em que o aluno se defronta com um currículo formal, obrigatório e que, por vezes, não faz parte dos seus interesses, importa voltar a referir que é essencial que o professor relacione os conteúdos abordados com aquilo que os alunos já sabem e com as suas vivências. Relacionar o conteúdo que está a ser abordado com outras áreas curriculares é assaz importante, uma vez que, o ensino é integrado, em detrimento do conhecimento fragmentado. Desta forma, o professor, no desenvolvimento do currículo, deverá fomentar a interdisciplinaridade, conceito já abordado anteriormente. Neste sentido, o profissional de educação, ao preparar as suas aulas, tem necessidade de reorganizar o processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, deverá respeitar sempre os ritmos de aprendizagem dos seus alunos, procurando propor tarefas equilibradas, de acordo com as suas características, pois “tarefas demasiado exigentes, dificilmente realizáveis com sucesso, ameaçam a auto-estima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência” (Estanqueiro, 2010, p.15). Porém, é igualmente importante que o professor seja exigente e rigoroso, uma vez que, o seu papel é formar cidadãos e prepará-los para as exigências da vida e da sociedade.

Por todas estas razões, é crucial que o profissional de educação crie um contexto educacional de conforto, de motivação e de curiosidade em que, para tal, é fundamental escutar os alunos, os seus interesses, os seus saberes, os seus desejos, entre outros aspetos. Deste modo, os alunos estarão ativamente envolvidos e serão os principais construtores do seu conhecimento, criando as condições necessárias ao desenvolvimento integrado e integral do aluno.

Um outro aspeto que na sua ação o profissional de educação deverá promover são as “...interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (DL n.º 240/2001, anexo IV). Deste modo, o docente necessita de encontrar a maneira mais adequada para estabelecer um contacto permanente com a família, onde deve prevalecer uma boa relação com a mesma, com o intuito de promover o desenvolvimento harmonioso dos seus alunos. Para além disso, ao relacionar-se positivamente com as famílias vai recolher um conjunto de informações acerca dos seus alunos, pois os pais/encarregados de educação constituem excelentes “fontes de informação” sobre as suas características, sendo estas relevantes para o profissional de educação desenvolver a sua prática profissional, no âmbito de sala de aula. Assim, esta troca de informação permite ter um melhor conhecimento acerca do aluno e de outros contextos que influenciam a sua educação, como a família.

Com o intuito de promover a continuidade educativa, entre os diferentes níveis de educação, a educação pré-escolar, o 1º ciclo e o 2º ciclo, o professor na sua ação também deverá desenvolver atividades de articulação. Neste sentido, o docente tem a função de proporcionar as condições para que cada aluno tenha uma aprendizagem com

sucesso no ciclo seguinte competindo-lhe, em colaboração com os profissionais de educação do nível seguinte, facilitar a transição do aluno. Neste campo de articulação, os instrumentos orientadores das práticas educativas, os programas, adquirem especial relevância, pois torna-se fulcral que o profissional de educação tenha conhecimento dos conteúdos que se vão abordar no nível a seguir, de modo a proporcionar um percurso sequencial e articulado, favorecendo a transição adequada entre os níveis de educação e ensino (DL n.º137/2012). Não obstante, importa ressaltar que os programas já foram elaborados tendo em consideração a articulação dos conteúdos, dado que estes se encontram organizados de modo sequencial de progressão. Neste âmbito, a LBSE (Secção II, artigo 8.º) reforça a importância da articulação entre ciclos, referindo que esta deve obedecer “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”. Tal como defende Serra (2004), a articulação permite uma função de conexão entre duas partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra, ou seja, a articulação curricular está ligada à prática e não a mecanismos teóricos previamente estabelecidos.

Considerando que o sucesso na fase seguinte de estudos do aluno depende da sua adaptação a este novo ciclo de estudos, é fundamental o professor desenvolver ações para fomentar a continuidade educativa. Segundo Dinello (1987, citado por Carvalho, 2010, p.58), “a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados”. Por esta razão deve-se promover a articulação curricular entre níveis e ciclos de educação (DL n.º 137/2012), até porque existe coerência e sequencialidade na própria organização e gestão curricular (DL n.º 139/2012). A este nível, importa ressaltar que o docente deverá promover “...a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (DL n.º 241/2001, anexo n.º 2, II). Neste sentido, dado que o sistema educativo está pensado de modo a ser possível promover a continuidade educativa, é da responsabilidade dos docentes de ambos os níveis adotarem mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das atividades futuras e integradoras de saberes e competências. A este nível surge a habilitação profissional para a docência conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º CEB, o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado (DL n.º 43/2007).

Deste modo, tal como refere Carvalho (2010), é essencial abordar as questões da articulação curricular, percebendo de que forma os docentes conseguem evoluir do conceito de continuidade educativa para práticas de articulação curricular, de modo a construir uma escola de qualidade, que contribui para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos os alunos.

Outra ideia a destacar diz respeito à colaboração entre a comunidade educativa (docentes, auxiliares educativos, famílias), que segundo Hargreaves (2001, citado por Aniceto, 2010, p.219), pode envolver “o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento”. Desta forma, trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor, na medida em que, a dinâmica da “...reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados”, conduz à melhoria do conhecimento profissional produzido e a uma maior eficácia do desempenho docente (Roldão, 2007, p.26). Por outro lado, a colegialidade, segundo Little (1990, citada por Neto-Mendes et al., 2004, p.148 e 149) “...é entendida como a disponibilidade imediata e de apoio mútuo entre colegas e que envolve a partilha de ideias, a partilha rotineira e habitual de métodos de ensino e de materiais, como fichas de trabalho, testes, planificações e outros materiais didáticos e pedagógicos”. Perante isto, pode-se aferir que a colegialidade docente traz benefícios, não só intelectuais, mas também profissionais, uma vez que, os professores aprendem uns com os outros, através da interação, da observação, da discussão de ideias sobre as suas práticas, da partilha de experiências, problemas e dificuldades, levando a um “...aumento dos níveis de auto-eficácia e a [da] melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas” (Formosinho & Machado, 2008, p. 642). Relativamente a este aspeto salienta-se a importância de o estágio ter sido realizado em par pedagógico, a cooperação com a OC experiente e o acompanhamento da supervisora institucional, aspeto que será abordado de modo mais pormenorizado no terceiro capítulo. Para além disso, as aulas de seminário também foram importantes para esta partilha e um contributo para o desenvolvimento de competências.

Neste âmbito, o trabalho colaborativo é uma mais-valia para o processo de transformação de práticas, na medida em que possibilita o desenvolvimento de competências, como a partilha de ideias, experiências, conhecimentos, na cooperação com outros profissionais de educação. Assim, desenvolvem-se relações de respeito mútuo pelas ideias dos outros e, para além disso, o trabalho em equipa é um fator de

enriquecimento e motivação, que privilegia a partilha de saberes e experiências (DL n.º240/2001). Segundo Perrenoud (1999, p.82) trabalhar em equipa é:

saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe por princípio, é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela [...], saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão.

Pelo que foi explanado, pode-se concluir que os conceitos de colaboração e de colegialidade se complementam e “...são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas (...) [e] como formas de assegurar a implementação de mudanças...” (Hargreaves, 1998, p. 209). Para além disso, “elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras” (ibidem, p. 210).

Neste âmbito da melhoria da qualidade do ensino e, uma vez que, intervêm todos os professores envolvidos, sendo que assume particular responsabilidade o professor titular de turma do 1.º CEB (DL n.º 139/2012), surge a avaliação. Ao constituir um processo regulador do ensino, esta “...tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos...” (DL n.º139/2012, capítulo III, secção I, artigo 23º).E, para além disso, tem “...uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (DN n.º 24-A/2012, secção II, artigo 3º). Deste modo, a avaliação constitui um apoio ao processo educativo, uma vez que estimula o sucesso educativo dos alunos, possibilitando o reajustamento da ação do professor, no âmbito do desenvolvimento do currículo, em função das necessidades educativas dos seus alunos, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem. A avaliação é, portanto, fundamental para o sucesso dos alunos, sendo que é importante que o docente recorra a técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e valorize a evolução do aluno. Pode-se, deste modo, concluir que a avaliação é encarada “...como um processo sistemático de acompanhamento da evolução cognitiva, afectiva e psicomotora do aluno” (Almeida, 1998, p.47). Assim, estabelece-se uma distinção entre as diferentes modalidades da avaliação da aprendizagem, de acordo com a função desempenhada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A avaliação diagnóstica, que constitui “...o primeiro passo para a concepção e desenvolvimento de qualquer projecto curricular e para a organização de procedimentos

de concretização desses projectos...” (Leite, 2002, p.2). Neste sentido, a avaliação diagnóstica permite identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno, de modo a poder fomentar a diferenciação pedagógica e a seleção de instrumentos adequados para o desenvolvimento do currículo, facilitando a integração escolar do aluno (Almeida, 1998 e Leite, 2002). Importa ressaltar que esta pode ser realizada em qualquer momento, no decorrer do ano letivo, sendo articulada com a avaliação formativa, “...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” (DL n.º 139/2012, capítulo III, secção I, artigo 24º).

A avaliação formativa, por sua vez, é a principal modalidade de avaliação e tem um carácter contínuo e sistemático, “...na medida em que monitoriza todo o processo de (...) [ensino e aprendizagem], constitui um instrumento de autoconhecimento para o aluno: o estudante pode compreender melhor o seu estilo cognitivo, os conteúdos que adquiriu e os que precisa de adquirir...” (Ferreira & Santos, 2007, p.63). Este tipo de avaliação permite a utilização de uma variedade de instrumentos para recolher informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, possibilitando que o docente reformule a sua ação, estimulando uma educação/formação de qualidade (DL n.º139/2012). Neste sentido, “qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação *formativa*, ou seja, uma avaliação que supostamente *ajude o aluno a aprender*” (Perrenoud, 1993, p.47). É importante frisar que nesta modalidade de avaliação, os alunos necessitam de *feedback* acerca dos processos e do seu trabalho, em que os alunos têm que interpretá-lo e relacioná-lo “...com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p.83).

No seguimento deste tipo de avaliação, surge a avaliação formadora que “...contribui para que o aluno aprenda a aprender” (Almeida, 1998, p. 47), sendo, para isso, necessárias “medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas...” (DN n.º 24-A/2012, secção VI, artigo 20º). Para além disso, “pressupõe a implicação sistemática e refletida do aluno na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens” (Leite, 2002, p.3). A diferença que existe entre este tipo de avaliação e o anteriormente explanado situa-se ao nível dos critérios e procedimentos de avaliação, uma vez que, na avaliação formativa ambos são da responsabilidade dos professores, e na avaliação formadora “...os critérios são definidos por professores e alunos e os procedimentos avaliativos, que resultam de um grande envolvimento desses alunos, expressam situações de efectiva responsabilidade e emancipação” (ibidem, p.2).

É nesta perspectiva de avaliação, como ato de regulação das aprendizagens em que o aluno tem um papel ativo, que surge a coavaliação e a autoavaliação. A primeira, a coavaliação entre pares, diz respeito a um processo em que envolve o sujeito (aluno) e outros atores. Considerando a interação social como um recurso determinante na construção de conhecimento, os alunos ao interagirem com os outros, leva-os "...a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia" (Santos, 2002, p.79). Por sua vez, a autoavaliação "...é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito" (ibidem), na medida em que é um processo através do qual o aluno toma consciência das suas ações e comportamentos, ou seja, é um processo de reflexão acerca do que fez. Desta forma, é da responsabilidade do professor promover momentos de autoavaliação, sendo que deverá partilhar com os alunos os critérios que definiu, de modo a implicar e a coresponsabiliza-los no processo avaliativo.

A avaliação sumativa "...traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação..." (DL n.º139/2012, capítulo III, secção I, artigo 24º), ou seja, serve para avaliar a consecução do aluno no final de uma fase da sua aprendizagem. Esta modalidade da avaliação inclui a avaliação sumativa interna e externa. No caso em concreto do 1ºCEB, a avaliação sumativa interna, ocorre no final de cada período letivo e é da responsabilidade do professor titular de turma. Neste contexto, a avaliação não é um fim, mas um meio, dado que não tem como função eliminar os alunos, mas sim que todos consigam atingir os objetivos da escolaridade. Neste sentido, o avaliar deseja-se que seja "...um momento incorporado no acto de ensinar e aprender, parte integrante do que se passa na sala de aula, e que possibilite a cada aluno compreender melhor as estratégias mentais utilizadas, as respostas emitidas – correctas e incorrectas – onde o professor sinta a avaliação como um *feedback* ao seu trabalho..." acerca de um determinado conteúdo abordado (Ferreira & Santos, 2007, p.63). Deste modo, para além de se verificar se o aluno alcançou ou não os objetivos previstos, é igualmente importante que a avaliação permita detetar as dificuldades, para se criarem condições que possam fomentar a sua progressão na aprendizagem. Assim, pode-se concluir que a avaliação constitui um meio para tomar decisões, pois fornece informações "...dos métodos e materiais de ensino, da situação dos alunos nas suas capacidades e dificuldades, deve permitir-nos compreender o funcionamento escolar, as lógicas dos professores e os alunos e os processos de aprendizagem e formação que são gerados" (Leite, 1999, p.4). A avaliação sumativa externa, por sua vez, é da "...responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito" (DL n.º

139/2012, capítulo III, secção I, artigo 23º), que, no caso em concreto do 1ºCEB, compreende a realização de provas finais de ciclo no âmbito do português e da matemática, de modo a "...aférir o grau de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediante o recurso a critérios de avaliação definidos a nível nacional" (DN n.º 24-A/2012, secção III, artigo 10º).

A competência da avaliação, pelo que já foi descrito anteriormente, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e está relacionada com a recolha sistemática de informação, que permite ao professor tomar decisões, de modo a melhorar a qualidade deste processo. Neste sentido, esta requer que o docente reflita "...sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional..." (DL n.º 240/2001, anexo V). Esta dimensão exige que o professor adote uma atitude reflexiva na sua prática educativa, em que efetua reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Shön, 2000). A reflexão na ação "...remete para o processo de tomada de decisões por parte dos professores enquanto estão activamente envolvidos no ensino" (Day, 2001, p. 54). De acordo com Shön (2000) este tipo de reflexão é consciente, apesar de não ser necessário manifestá-lo por palavras, tem como função crítica questionar o pensamento que despoletou a situação. Por sua vez, a reflexão sobre a ação ocorre antes e depois da ação. Esta "...permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros (...) [permitindo que se criem] oportunidades para conversar com outros sobre o ensino" (Day, 2001, p. 57). A reflexão sobre a reflexão na ação "...que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento [, na medida em que,] trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu" (Shön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina 2002, p.3). Assim, o docente ao refletir sobre as suas próprias experiências da sala de aula vai tornar-se mais consciente, melhorando, deste modo, a qualidade do seu ensino, dado que repensa nas suas práticas, potenciando a transformação das mesmas (Korthagen, 2009).

Neste âmbito, surgem como estratégias as narrativas colaborativas, construídas em colaboração com outros profissionais de educação, dado que a escrita possibilita a introspeção, fomentando o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica. Segundo Sá-Chaves, (2000, p.22) a construção de narrativas colaborativas pode promover "...momentos e oportunidades fulcrais de (re)construção do saber pessoal", pois evidenciam as aprendizagens mais significativas; apresentam competências que conduzem à autoreflexão e reconstrução do saber dado que a sua construção é articulada com os quadros teóricos que auxiliam na compreensão de situações que dele

fazem parte. Deste modo, “a reflexividade partilhada (...) contribui ainda para a auto e hétero-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos...” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.46). As narrativas colaborativas, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional de profissionais de educação, têm um enorme potencial, uma vez que, ao se ter contacto com escrito com várias opiniões e pontos de vista do que aconteceu, é transformadora e potenciadora de mudanças no pensamento e na ação profissional (Vieira & Moreira, 2011, p.41).

Um outro instrumento que fomenta a indagação reflexiva são as narrativas individuais, na qual o profissional de educação expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana, ou seja, implica escrever sobre a própria prática e sua análise, o que leva o professor a aprender através da sua narração, uma vez que, a narração constitui-se em reflexão (Zabalza, 1994). Para além disso, e à semelhança das narrativas colaborativas, como a reflexão das práticas é fundamentada com pressupostos teóricos, estimula o processo de construção do conhecimento profissional (Vieira & Moreira, 2011). Assim, pode-se concluir que “...a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções” (Vieira & Moreira, 2011, p.40). Desta forma, a reflexão que o professor faz acerca da sua ação e do que vai observando, possibilita a transformação das suas práticas e estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada aluno, tendo em conta a sua progressão.

Em suma, as narrativas, por tudo o que foi explanado e segundo Vieira & Moreira (2011, p.39) “...apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão”, potenciando a transformação e a mudança no pensamento e na ação do profissional de educação, bem como constituem estratégias valiosas ao serviço de uma educação transformadora. No seguimento desta ideia, sendo estas estratégias que fomentam a transformação da prática pedagógica do professor, na melhoria da ação e qualidade educativa, e tal como preconizado nos DL n.º 240 e 241, torna-se fulcral refletir em torno das teorias pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno, numa perspetiva de escola inclusiva.

Como conclusão deste capítulo, importa referir que todo este quadro teórico e concetual sustentou a prática pedagógica da mestranda, como se poderá verificar aquando da leitura do terceiro capítulo. Contudo, antes da descrição e análise das atividades desenvolvidas, para uma melhor elucidação e compreensão do contexto da ação, importa fazer uma caracterização geral da instituição de estágio da mestranda, apresentada no segundo capítulo do presente relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

No seguimento dos conceitos explanados na fundamentação teórica, em que é valorizado o reconhecimento do meio social envolvente aos alunos mas, também, o que compreende a instituição escolar, uma vez que é importante a articulação com a comunidade. Assim, a procura de informação relativa à instituição revelou-se fundamental para compreender a realidade do contexto de estágio.

2.1. Agrupamento de Escolas de António Nobre

O Agrupamento de Escolas de António Nobre "...é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino..." (DL n.º 137/2012, artigo 6.º). A este agrupamento pertencem as escolas EB1/JI de Monte Aventino, EB1/JI Montebello, S. João de Deus, Centro Escolar das Antas, EB 2/3 da Areosa, EB 2/3 Nicolau Nasoni e Escola Secundária António Nobre. Deste modo, o agrupamento abarca cerca de 2115 alunos, 196 docentes e 108 não docentes.

As instituições que contemplam o agrupamento situam-se na parte oriental da cidade do Porto, na freguesia de Campanhã, caracterizada por ser uma das zonas mais heterogéneas da cidade.

No que concerne ao regime de administração e gestão do agrupamento (cf. Anexo2 A1), este é assegurado por órgãos próprios que têm como função fazer cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos, em que o concelho geral é o órgão "...responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa..." (DL n.º137/2012, secção I, artigo 11º). Dos seus órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento fazem ainda parte, o diretor, o concelho pedagógico e o concelho administrativo.

Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (preâmbulo), as escolas têm "...uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, [e] integrar-se activamente na sociedade...". Neste sentido, a reorganização da rede escolar através da integração em agrupamento, das escolas anteriormente referidas, teve como objetivo garantir a qualidade e a equidade pedagógica, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade, superar situações de isolamento, bem como, garantir o funcionamento de um regime autonomia, administração e gestão. Neste âmbito, um agrupamento de escolas tem autonomia própria, por exemplo, para tomar decisões ao nível da organização pedagógica, da organização curricular e da gestão dos recursos humanos.

Para o pleno exercício da autonomia existem instrumentos construídos e que dizem respeito ao agrupamento, nomeadamente, o PE, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento.

No que se refere ao PE, este é o documento onde está patente a orientação educativa do agrupamento de escolas, que foi "...elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa" (DL n.º 137/2012, capítulo II, artigo 9.º) sendo, neste sentido, fulcral conhecer a sua missão. Com o intuito de proporcionar o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, independentemente do seu meio socioeconómico, o agrupamento tem como finalidade educativa "...construir uma comunidade educativa inclusiva de qualidade, mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos e sua inserção efectiva na sociedade, pugnado pelos valores da justiça, da liberdade e do respeito pela condição humana" (PE, 2009/2010, p.11). Esta finalidade, que vincula todos os membros da comunidade educativa, surgiu depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas da população escolar, proveniente de contextos familiares caracterizados pela desvantagem social, económica e cultural (PE, 2009/2010).

De modo a minimizar os problemas detetados e de forma a combater o défice de qualificações da população escolar em risco, foram delineadas formas, estratégias e procedimentos de operacionalização do PE para alcançar os objetivos traçados, transversais a todas as escolas que integram o agrupamento. Assim, foram estabelecidas linhas orientadoras que visam proporcionar o desenvolvimento do aluno, promover a formação cívica para uma adequada inclusão na sociedade, prevenir o insucesso e o abandono escolar, a fim de melhorar os resultados escolares e desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência (PE, 2009/2010). Neste âmbito, será apresentada, de seguida, uma das instituições que integra o agrupamento, na qual foi realizada a prática pedagógica em contexto de 1º CEB.

2.1.1. Centro Escolar das Antas

O Centro Escolar das Antas (cf. Anexo 2 B1, Figura 1), tal como já foi referido anteriormente, integra o agrupamento de escolas António Nobre. Este estabelecimento de ensino foi inaugurado em 2010, há cerca de três anos, para solucionar o problema de sobrelotação de alunos que existia na Escola de Montebello e, pelo facto, de o pré-escolar Dó, Ré, Mi 2 estar a funcionar num pré-fabricado, em Contumil. Assim, este estabelecimento de ensino abarca dois níveis de educação, a educação pré-escolar e o 1º CEB.

A escola localiza-se na rua Renascença Portuguesa, pertencente à freguesia de Campanhã, concelho do Porto. Esta instituição faz parte da rede pública tendo, desta forma, como entidade tutelar o Ministério da Educação e Ciência.

A área envolvente é caracterizada por ser uma zona urbana e diversificada. Com o desenvolvimento da cidade, através da construção de infraestruturas, como a ponte do Freixo, o atravessamento na zona de circuito do Metro, a construção da Via de Cintura Interna e da Torre das Antas, onde funciona a Loja do Cidadão, esta zona está a tornar-se de forte expansão. Para além disso, a construção do Estádio do Dragão e do Centro Comercial Dolce Vita e o desenvolvimento daí decorrente, nomeadamente das áreas comerciais e residenciais, também contribuem para o desenvolvimento da zona (PE, 2009/2010). Desta forma “a população que vive hoje em Campanhã resulta desta mistura sócio-cultural, com a heterogeneidade daí resultante”, bem como se reflete na diversidade populacional dos alunos, quer a nível socioeconómico, quer a nível cultural (PE, 2009/2010, p.9).

As crianças que frequentam o Centro Escolar das Antas, cerca de 270, provêm de meios socioeconómicos bastante diversificados, mas, na sua grande maioria, são oriundas da zona de influência da escola que apresentam económica, social e culturalmente um nível médio, pois provêm de zonas consideradas como razoavelmente favorecidas.

Relativamente à coordenação do estabelecimento de educação, esta está assegurada pela coordenadora de estabelecimento, que também é responsável pelo acompanhamento pedagógico prestado aos alunos. Para além disso, das suas competências, segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, também faz parte promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

Ao nível dos recursos humanos, no que diz respeito ao número de pessoal docente, existem três educadoras e onze professoras do 1ºCEB. No que se refere ao número de docentes, oito professores têm atribuída uma turma, existem duas professoras responsáveis pelo apoio educativo, uma é a coordenadora de estabelecimento, como já foi referido anteriormente, e a outra é uma professora de apoio educativo, que leciona em mais dois estabelecimentos de ensino e, por fim, existe uma professora de ensino especial. Importa salientar que ainda existe uma terapeuta da fala, que apenas está presente em dois dias da semana na escola, para prestar apoio a uma aluna com NEE. No que se refere ao pessoal não docente, é de salientar a existência de cinco assistentes na EPE, sendo três delas assistentes operacionais e as restantes assistentes técnicas. No 1º CEB há quatro funcionárias e um tarefeiro.

No que concerne às instalações, o estabelecimento é composto por dois pisos. No piso no rés-do-chão existem quatro salas de aula, casas de banho, tanto para os adultos, como para os alunos e uma sala de arrumos. Ainda no rés-do-chão, existem espaços comuns às crianças de ambas as valências, como é o caso do refeitório (cf. Anexo2 B1, Figura 2 e 3), da biblioteca (cf. Anexo2 B1, Figura 4 a 11) e do ginásio (cf. Anexo2 B1, Figura 12 e 13). Relativamente ao refeitório, este não tem espaço suficiente para abarcar todas as crianças de ambas as valências em simultâneo e, desta forma, estas têm que almoçar por turnos. Por sua vez, o ginásio é amplo e encontra-se apetrechado de bastantes materiais para a atividade física (cf. Anexo 2 B1, Figura 13). Em conversa com a coordenadora da instituição, percebeu-se que para além das sessões de psicomotricidade e das atividades de Expressão Físico-Motora, o ginásio serve, ainda, para receber atividades das Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC's), para realizar festas, e outras atividades que estejam previstas. No que se refere à biblioteca, esta dispõe de vários computadores, com acesso à internet, um projetor multimédia, uma televisão com DVD, mesas e cadeiras. Para além disso, tem também uma grande variedade de livros literários recentes, dicionários, enciclopédias, entre outros, colocados em estantes, embora algumas delas estejam acima do nível das crianças, o que dificulta o fácil acesso por parte destas e, como consequência, estas não têm possibilidade de observar os livros e escolher aqueles que pretendem. Todavia, este espaço não é muito utilizado, dado que não é dinamizado por um professor bibliotecário e as assistentes operacionais não são insuficientes para acompanhar os alunos na utilização do mesmo no período do intervalo. Ainda neste piso, importa mencionar a existência de um espaço exterior (cf. Anexo2 B1, Figura 16 a 18), igualmente considerado um espaço educativo e partilhado por ambas as valências, que possui a área necessária para acolher as crianças. Quanto aos materiais, convém referir que se encontra bastante apetrechado, uma vez que contempla um campo de futebol, vários espaços com balancés e outros espaços com terra e árvores, o que permite, às crianças, uma exploração ativa do mesmo.

No primeiro piso da instituição existem três casas de banho para os alunos, sendo que uma está adaptada a crianças com mobilidade condicionada, três salas da educação pré-escolar, em que existem casas de banho próprias para as crianças desta faixa etária, bem como possuem um espaço exterior destinado a estas (cf. Anexo2 B1, Figura 14), dois elevadores que dão acesso ao andar rés-do-chão (cf. Anexo2 B1, Figura 15), uma sala de aula destinada à educação especial, uma sala de professores, a sala da coordenação, um posto médico e quatro salas de aula.

Importa salientar que nos corredores da instituição e nas próprias salas é possível a afixação de trabalhos realizados pelas crianças.

No que diz respeito à sala (cf. Anexo2 B1, Figura 19), que se localiza no primeiro piso, onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada, ao nível dos recursos existentes que puderam permitir uma otimização e, de certa forma, complementar e potenciar a abordagem dos conteúdos programáticos planificados, estes são vários. Na sala existe um computador com acesso à internet, um projetor multimédia, um quadro interativo, uma impressora, um quadro branco que também é magnético, um globo terrestre e mapas de Portugal, bem como a existência de materiais como cartolinas, lápis de cor, pasta de modelagem, entre outros.

2.1.1.1. Caracterização da turma

A prática pedagógica supervisionada foi realizada com uma turma do 4º ano, constituída por 25 crianças, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Relativamente à faixa etária, os alunos encontram-se, maioritariamente, nos nove anos de idade, apresentando necessidades educativas e níveis de desenvolvimento bastante diferentes uns dos outros, uma vez que, uns evidenciam mais dificuldade numas áreas curriculares e outros noutras. Um dos alunos que integra a turma tem plano de acompanhamento, por estar a frequentar pela segunda vez o quarto de escolaridade.

A professora titular responsável pela turma é a professora O. que acompanha os alunos desde o 1º ano de escolaridade, tendo, por isso, um conhecimento mais aprofundado acerca de cada aluno que integra a turma. A professora titular, tendo esses conhecimentos por base, organizou o horário da turma de acordo com a matriz curricular do 1º ciclo, patente no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que se encontra organizado por áreas disciplinares e não disciplinares, que respeitam a carga horária mínima atribuída a cada, bem como a carga horária total a cumprir. Nos dias em que ocorria a prática pedagógica supervisionada, na quarta-feira, no período da manhã lecionava-se português e PNL e após o intervalo matemática, já no período da tarde abordava-se estudo do meio e expressões. No segundo dia de estágio, quinta-feira, lecionava-se no período da manhã português e após o intervalo continuava-se com o português e o PNL. Por sua vez, no período da tarde trabalhavam-se conteúdos no âmbito da matemática. Por fim, na sexta-feira, iniciava-se com matemática e após o intervalo da manhã o português. Na parte da tarde lecionava-se estudo do meio e as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Formação Cívica, Estudo Acompanhado). Todavia, importa ressaltar que este horário elaborado pela OC era flexível e que a formanda na sua ação tentava abordar todas as áreas curriculares de modo transversal.

Com a consulta do projeto curricular de turma (atualmente designado de plano de turma), os processos individuais dos alunos, bem como com a análise do questionário (cf.

Anexo 2 B4) realizado aos pais/encarregados de educação foi possível aferir várias informações acerca da mesma. Desta forma, foi possível confirmar que as famílias dos alunos enquadram-se num nível sócio-económico-cultural médio e, de um modo geral, são bastante interventivas e participativas no processo de desenvolvimento dos seus educandos.

Na sua maioria, cerca de 16 alunos, integram uma família estruturada, vivendo com os pais ou pais/ irmãos, à exceção de nove alunos que têm uma família monoparental.

Relativamente ao nível socioeconómico a que pertencem os alunos, a sua maioria provém de um meio médio-baixo, sendo que nove alunos se encontram abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE), cinco o escalão A e quatro o escalão B (plano de turma, 2012/2013).

Por sua vez, em relação às habilitações literárias dos pais, na sua maioria, completaram os seus estudos até ao 3º CEB, sendo que 12 têm uma formação académica de nível superior.

No que se refere ao grau de parentesco dos encarregados de educação dos alunos, em todos eles, a mãe é a responsável.

No que diz respeito à frequência das atividades de enriquecimento curricular, 13 alunos que frequentam o apoio ao estudo e as AEC's, nomeadamente inglês, música e atividade desportiva.

Com base nestas informações recolhidas, não só através da consulta e análise do PE e plano de turma (2012/2013), como também através de conversas informais com a coordenadora de estabelecimento, bem como com uma pesquisa autónoma para recolher informações mais precisas sobre o contexto, as estagiárias planificaram a sua ação, de modo a promover a equidade educativa e a diferenciação pedagógica. Assim, no capítulo seguinte serão descritas e analisadas algumas das atividades desenvolvida pela formanda, bem como os seus resultados e possíveis propostas de transformação.

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

No âmbito da UC Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB realizou-se o estágio neste nível de educação no Centro Escolar das Antas, com a intenção formativa de promover a construção dos saberes profissionais para o 1º CEB, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente. As competências desenvolvidas foram a vários níveis, uma vez que a prática pedagógica supervisionada constituiu um “...momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula...” (DL nº 43/2007). Desta forma, para o exercício profissional adequado e progressivamente autónomo da estagiária foi determinante a mobilização, o desenvolvimento e o aprofundamento dos conhecimentos e dos saberes teóricos adquiridos, não só no primeiro ciclo de formação, a licenciatura em Educação Básica, como no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB. Contudo, a formanda sentiu necessidade de realizar uma pesquisa autónoma para fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias à concretização da sua ação educativa, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser e saber-transformar. Assim, tendo por base este quadro de referenciais teóricos e conceptuais, desenvolvido no primeiro capítulo, a estagiária irá apresentar a descrição e a análise reflexiva de algumas das atividades educativas desenvolvidas, bem como os resultados obtidos ao longo das mesmas, sem nunca esquecer a sugestão de algumas propostas de transformação que poderão ser adotadas num futuro profissional, com o intuito de melhorar as práticas educativas.

Como estratégia de desenvolvimento das competências inerentes ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB, pela construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa sobre as práticas, facilitadora da tomada de decisões, a formanda adotou a metodologia de investigação-ação. Neste sentido, uma metodologia centrada na investigação-ação constituiu um excelente guia para a formanda orientar as suas práticas educativas e, conseqüentemente, para melhorar o ensino, uma vez que permitiu desenvolver uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa, potenciadora da tomada de decisões (Arends, 2007). Deste modo, ao submeter a sua ação a um questionamento autoreflexivo, tinha como finalidade melhorar as suas práticas, pois esta forma de indagação possibilitou a construção de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos (Moreira, 2000). O processo de investigação é sequencial e cíclico, o qual integram a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

Desta forma, constitui um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, dado que se recorre a uma fundamentação teórica. Assim, para que a formanda conseguisse planificar a sua ação pedagógica de acordo com as características da sua turma, foi necessário desenvolver sistematicamente a observação participante sobre o contexto. Neste sentido, tal como defende Estrela (1984), a observação é a primeira etapa numa intervenção pedagógica do docente, uma vez que permite recolher informação acerca das necessidades educativas e interesses dos alunos. Deste modo, tendo por base a informação recolhida, foi fundamental refletir em torno da mesma para planificar atividades adequadas ao grupo de alunos. Ou seja, foi a partir desses dados recolhidos, que eram analisados, interpretados e refletidos, que se desenvolveram todas as ações necessárias para colmatar o que foi identificado. Assim, as planificações construídas tinham em consideração, não só as necessidades de desenvolvimento evidenciadas e os interesses dos alunos, como, também, os objetivos que a estagiária e a restante equipa educativa se propunham desenvolver no âmbito das diferentes áreas curriculares. Neste processo de planificação da ação docente, a observação era determinante, uma vez que esta permitia avaliar a ação desenvolvida, pois, ao analisar e ao refletir sobre a sua prática, a formanda retirava conclusões que constituíam aprendizagens a ter em conta na sua ação futura (Trindade, 2007).

Nesta linha de pensamento, dado que a observação é uma arma de excelência do professor (Passannella, cit. por Ferreira & Santos, 2007), uma vez que permite recolher informação acerca das capacidades, interesses, atitudes e dificuldades que os alunos manifestam, a estagiária, em conjunto com o seu par pedagógico, sentiu necessidade de construir instrumentos de observação para aferir informações mais cuidadas para o desenvolvimento de práticas sustentadas na diferenciação pedagógica. Neste sentido, esta observação permitiu, aquando da planificação, que a mestranda e a restante equipa educativa conseguissem cruzar as informações com os objetivos inerentes ao ano de escolaridade em questão. Importa salientar que esta recolha de evidências se tornou essencial para, numa fase posterior, avaliar toda a ação desenvolvida.

Assim, num primeiro momento e, dado que a sala de aula é o local do processo ensino e aprendizagem onde mais tempo o docente e os seus alunos passam, torna-se fundamental recolher uma informação através de uma observação minuciosa acerca deste espaço pedagógico. Deste modo, construíram-se grelhas de observação da sala de aula, em que foram analisados vários parâmetros, nomeadamente, a organização do grupo, do espaço, da turma, do tempo, dos recursos didáticos e humanos, das interações e atitudes (cf. Anexo2 A2). A construção e preenchimento destes instrumentos pela díade de estágio foram importantes, porque permitiram recolher informações bastante pertinentes a ter em consideração na prática pedagógica supervisionada.

No que respeita à caracterização do ambiente físico, foi importante ter em atenção vários aspetos, nomeadamente a organização da sala de aula e do responsável por essa organização. Neste caso, a OC organizou-as por filas, em que a disposição dos alunos tinha em consideração as suas características, ou seja, os alunos que se encontravam nas primeiras filas tinham problemas oculares e a sua capacidade de concentração era menor. Como se constatou que a sala de aula era ampla, foi possível reorganizar a disposição das mesas consoante o tipo de atividade que estava a ser desenvolvida, daí a necessidade de uma observação pormenorizada ao espaço, de modo a se perceber o que seria ou não exequível de se concretizar.

Ainda em relação a este espaço, como tinha janelas amplas, permitia uma boa iluminação natural na sala, em que só se recorria à luz artificial caso fosse necessário. Para além disso, estas permitiam uma boa ventilação e circulação de ar, sendo que a sala possuía um sistema de aquecimento/arrefecimento que permitia regular a temperatura no seu interior. Todos estes fatores possibilitaram a criação de um ambiente mais agradável para o desenvolvimento do trabalho de todos os intervenientes. A sala possuía também armários embutidos, em que foi possível aferir a autonomia dos alunos em relação aos materiais que se encontravam no seu interior. Desta forma, a estagiária verificou que os alunos só poderiam aceder a estes com a devida autorização da professora, uma vez que, esta era responsável pela gestão dos materiais.

No que se refere à organização do tempo foi importante ter recolhido informação no âmbito das rotinas, pois permitiu compreender como estas eram realizadas, bem como a sua duração. Para a formanda foi crucial perceber quanto tempo era necessário dispor para as rotinas de entrada e de saída de modo a ter em consideração na planificação, aquando da gestão do tempo para a sua ação. Para além disso, foi possível observar a participação dos alunos nas rotinas, que se revelavam como os principais intervenientes, essencialmente aquando da distribuição e da recolha do material escolar e da abertura da lição. No desenvolvimento destas tarefas, apesar de terem sido estabelecidas pela OC, os alunos eram bastante autónomos e estavam familiarizados com a rotina. Isto é, todos os dias estava instituído que existia um aluno responsável pela dinamização das mesmas. Esta gestão era efetuada de acordo com a ordem alfabética, o que permitia que os alunos fossem totalmente autónomos na realização das tarefas que lhe estavam atribuídas. Assim, quando os alunos chegavam à sala de aula sabiam automaticamente quem era o responsável do dia e as suas funções. Para além disso, também já tinham regras estabelecidas no âmbito da participação, como, a título de exemplo, para participar estes tinham que colocar o dedo no ar, bem como respeitar a vez do outro. Importa ressaltar que as regras estabelecidas não eram estanques, dado que se procurava promover "...a participação activa dos alunos na construção de regras de convivência..."

(DL n.º 241/2001, artigo 3.º, anexo.º2, II). Deste modo, a observação destas regras foi crucial para a gestão das interações, bem como para continuar a fomentar a autonomia dos alunos (DL n.º240/2001) e a sua participação ativa nas aulas (Estanqueiro, 2010). Desta forma, através do preenchimento desta tabela, conseguiu-se perceber que os alunos já estavam bastante familiarizados com a rotina.

Relativamente à organização do grupo, verificou-se que os alunos eram bastante autónomos em relação à organização do seu material, ou seja, eram muito organizados com os materiais que disponham em cima da mesa, desta forma, quando se passava para uma atividade que exigia outros materiais, estes faziam a gestão do material de modo a que a mesa ficasse organizada. No que concerne às interações estabelecidas entre os diversos intervenientes, constatou-se que a relação dos alunos com a docente titular de turma era uma relação deveras positiva, na medida que os alunos podiam manifestar as suas emoções, as suas ideias e os seus pensamentos sempre que sentissem necessidade. Deste modo, verificou-se que existia uma relação de uma certa cumplicidade entre a OC com os alunos, também resultante do facto de já os acompanhar desde o 1º ano de escolaridade, o que fazia com que estes recorressem à professora sempre que tinham um problema, pois tinham total abertura para desabafar com esta. Isto porque, a formanda pôde observar que, sempre que estes estavam com algum problema pessoal ou até se algo tinha ocorrido na escola, os alunos recorriam imediatamente à professora para que, com o seu apoio, conseguissem resolver o problema. Neste âmbito, a docente procurava conversar com os alunos para que estes tivessem consciência dos seus atos e das consequências que daí derivavam, com o intuito de formar cidadãos democráticos, que convivem e respeitam as regras de convivência numa sociedade (DL n.º 241/2001). Para além disso, também nas interações entre os alunos da turma, verificou-se que estes demonstravam sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros, proporcionando um clima de bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens (ibidem).

Por tudo o que foi mencionado anteriormente, a estagiária considera que foi uma mais-valia ter construído as grelhas de observação da sala de aula (cf. Anexo2 A2) pois foi possível recolher um conjunto de informações relevantes a ter em consideração na sua ação pedagógica. A necessidade de elaboração das mesmas, tal como já mencionado, surgiu da necessidade de recolher informações mais cuidadas para o desenvolvimento de práticas sustentadas na diferenciação pedagógica, pois partiu-se do pressuposto que o ambiente educativo deve ser promotor de aprendizagens, daí merecer destaque no momento da observação. Isto porque, tal como foi referido no primeiro capítulo, a promoção da qualidade está intimamente ligada à organização do ambiente educativo, uma vez que a este está associado a intencionalidade do processo educativo.

Ou seja, é através da organização do ambiente educativo que o professor desenvolve o seu currículo, organizando-o de modo a constituir um ambiente facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno.

O processo de observação ocorreu ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada, sendo que teve uma maior incidência no início deste processo, dado que se considerou pertinente conhecer a turma e cada aluno em particular, bem como o meio envolvente da instituição. Neste sentido, para complementar a observação recorreremos à análise do PE do agrupamento, bem como do projeto curricular de turma (atualmente designado de plano de turma). No que se refere ao PE, apesar de este não se encontrar atualizado¹, nomeadamente as informações acerca das instituições de ensino que deste agrupamento faziam parte, a sua consulta foi bastante útil. Com a análise deste documento a formanda passou a conhecer melhor o agrupamento da escola onde iria desenvolver a sua ação, nomeadamente, pode recolher informação bastante pertinente acerca da sua missão, as finalidades, os objetivos, as estratégias e procedimentos de operacionalização, que deveriam estar inerentes a todo o desenvolvimento da ação de um docente, naquele agrupamento. Todavia, para complementar com outras informações, igualmente importantes, as estagiárias tiveram uma conversa informal com a coordenadora do centro de estágio para aferir informações sobre o agrupamento e da história da instituição, pois o estabelecimento de ensino é recente e não se encontram muitos dados disponíveis acerca do mesmo.

No que se refere à análise do plano de turma, apesar de não estar concluído, a sua consulta foi fulcral para recolher informações sobre o contexto familiar dos alunos, tal como já foi explanado no capítulo 2, nomeadamente, a frequência das atividades de enriquecimento curricular, a estratégia educativa global e a avaliação. Todavia, para recolher informações mais precisas e conhecer melhor o processo de desenvolvimento de cada um dos alunos, foi também necessário recolher informações nos seus processos individuais, em que a estagiária teve acesso, por exemplo, às avaliações dos alunos nas diversas áreas curriculares. Para além disso, os diálogos estabelecidos com a OC também permitiram que a formanda ficasse a conhecer um pouco melhor cada aluno.

Em suma, com a consulta e análise do PE, do plano de turma e dos processos individuais dos alunos, estes permitiram recolher informação sobre o contexto familiar e o meio sociocultural que, conseqüentemente, possibilitaram conhecer melhor o contexto de estágio, bem como permitiram conhecer melhor os alunos, para apurar o trabalho que era necessário desenvolver.

¹ O projeto educativo encontra-se em reformulação devido à agregação de outros agrupamentos conforme o disposto no DL nº 137/2012.

O processo de observação participante foi constante no decorrer de toda a prática pedagógica supervisionada, dado que se revelou pertinente observar meticulosamente cada um dos alunos da turma, bem como as estratégias utilizadas pela OC e outras ocorrências, que depois eram objeto de reflexão conjunta com o par e a OC. Para isso, foi fundamental a estagiária retirar notas de campo, que registava diariamente no seu diário de formação relativas, por exemplo, aos seus ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses. As notas de campo consistiam em pequenas frases, palavras-chave, esquemas, entre outros, que, numa posterior análise, permitiam à estagiária recordar o que observou, ou seja, permitiam reconstruir fielmente o que foi observado, para ser alvo de uma reflexão aprofundada. Assim, numa fase posterior, no seu diário de formação, a formanda, através das notas de campo, expunha, explicava e interpretava a ação/acometimento, o que levava a estagiária a aprender sobre a própria prática através da sua narração, uma vez que a narração se constitui em reflexão, pois é condição inerente e necessária à redação do diário (Zabalza, 1994). Desta forma, os registos das notas de campo relativas ao desenvolvimento de cada aluno foi fundamental para a estagiária posteriormente refletir, na medida em que, integra no processo descrição-reflexão-(meta)reflexão das práticas com as teorias que as sustentam, potenciando a sua indagação reflexiva (Sá-Chaves, 2000).

No entanto, a diáde considerou que as notas de campo não seriam, por si só, suficientes para conhecer os alunos, na sua individualidade, uma vez que, não tinham informações acerca dos seus hábitos no contexto familiar, nem sobre as curiosidades e interesses que estes manifestam neste contexto. Desta forma, sentiu-se a necessidade de construir um inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação (cf. Anexo2 A3), com o intuito de conhecer e identificar estes aspetos. Importa ressaltar que, para a construção do mesmo, foram fundamentais os conhecimentos adquiridos na UC investigação em educação do plano de estudos do mestrado da formanda. Deste modo, com o questionário realizado aos pais/encarregados de educação dos alunos, que aderiram e responderam prontamente a todas as questões, foi possível reunir um conjunto de dados mais precisos sobre estes.

Neste sentido, esta forma de observação indireta em contexto educativo possibilitou o acesso a informações relevantes acerca dos alunos, tendo em vista a melhor forma de adequar o processo educativo aos interesses e necessidades desta turma. Após a recolha do questionário, o par pedagógico procedeu à análise e reflexão do conteúdo do mesmo. Isto é, foi recolhida e organizada toda a informação considerada necessária e útil para o desenrolar da prática. Para além disso, as formandas conseguiram saber outras informações, como por exemplo, que de acordo com as características da sua faixa etária, os alunos dormiam o número de horas suficientes, fator determinante para a sua

capacidade de concentração. Também, no que se refere ao tipo de atividades desenvolvidas, referiram que realizavam algumas atividades em conjuntos com os seus filhos, nomeadamente, jogos, os trabalhos de casa, que os ajudavam na preparação para os testes, bem como conversavam com eles diariamente acerca de como tinha ocorrido o seu dia e sobre o que tinham aprendido na escola.

Por todas estas razões, os questionários (cf. Anexo2 B4) revelaram-se instrumentos de investigação educacional valiosos de recolha de informação, através dos quais foi possível recolher dados complementares e mais aprofundados de máxima relevância, para além de terem facilitado a comunicação/interação com os encarregados de educação/pais, bem como permitiram recolher dados que foram importantes para adequar as atividades às necessidades e interesses dos alunos.

Porém, no início da sua prática pedagógica supervisionada, a estagiária tinha algumas dificuldades em observar todos os alunos na sua plenitude e fazer o registo das notas de campo acerca dos mesmos, pois verificou que estas eram, frequentemente, relativas aos alunos mais participativos. Esta incapacidade de observar cada aluno deveu-se ao facto de que a formanda, na sua prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar, ter estagiado com um grupo com apenas quinze crianças e agora estar a estagiar com um grupo maior, com vinte e cinco alunos, o que implicava uma maior capacidade de observação do contexto de intervenção. Por outras palavras, apesar de determinadas capacidades da dimensão da observação terem sido mobilizadas a partir do estágio realizado no nível de educação já mencionado, a formanda teve algumas dificuldades dado que existem determinados aspetos específicos, deste nível de ensino, a observar. Todavia, importa ressaltar que, mesmo assim, a mestrande conseguia recolher informações bastante pertinentes para a sua ação sobre este contexto.

Com o desenrolar da prática pedagógica, a estagiária conseguiu superar as suas dificuldades e melhorar a sua capacidade de observação. Para isso contribuiu o facto de a formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, refletir em torno das informações que eram recolhidas diariamente acerca dos alunos. Contudo, considerou-se que as estratégias adotadas até ao momento não eram suficientes para recolher e organizar os dados sobre cada um dos alunos. Desta forma, a díade concluiu que seria mais profícuo se se construísse um documento que configurasse todos os alunos, onde fosse possível fazer um registo individual das observações realizadas sobre um determinado parâmetro que, posteriormente, seria alvo de avaliação. Assim surgiram as grelhas de observação/avaliação referentes à leitura, comportamentos e atitudes, apresentação de trabalhos e de produção escrita de cada um dos alunos (cf. Anexo2 A4).

Todavia, tal como defende Estrela (1984), quando um professor é simultaneamente ator e observador da sua prática educativa, torna-se mais difícil observar todos os alunos,

na sua individualidade. Por esta razão, a estagiária e o seu par pedagógico, construíram as grelhas, em que, quando uma estava a assumir a dinamização das atividades pedagógicas, a outra ficava responsável por fazer o registo nessas mesmas grelhas, bem como outros registos, que observava igualmente importantes. Desta forma, a sua elaboração e respetiva análise permitiu verificar os aspetos que eram necessários trabalhar com os alunos, por exemplo, no âmbito da escrita, estes produziam textos com uma estrutura pouco coerente e concisa. A construção das grelhas permitia, igualmente, verificar a evolução dos alunos nos diferentes parâmetros, consoante o parâmetro, de semana em semana, tal como é possível verificar pela sua análise (cf. Anexo2 A4). No entanto, importa referir que a formanda que estava a assumir a atividade não descurava da observação, muito pelo contrário, esta continuava a registar as suas notas de campo, dado que, ao ser a responsável pela dinamização da atividade, tem uma noção mais concreta e clara das dificuldades que os alunos manifestam. Para além disso, a estagiária confrontava os seus registos com os do seu par, com o objetivo de complementar os dados, para analisarem e confrontarem ideias acerca do que foi observado. De acrescentar que, esta reflexão era realizada com a OC, em que dava a sua opinião, mencionava os aspetos positivos e negativos, os pontos a melhorar, bem como sugestões de aspetos a aperfeiçoar. Em suma, as grelhas de observação/avaliação (cf. Anexo2 A4), os questionários (cf. Anexo2 A3) e as notas de campo foram muito importantes, dado que permitiram recolher dados mais aprofundados acerca das dificuldades e necessidades educativas dos alunos. Estas foram alvo de análise e reflexão da equipa educativa (estagiárias e OC) para a planificação de atividades e projetos mais adequados à turma.

Assim, com base em todas as estratégias e instrumentos adotados e construídos foi possível identificar as áreas em que os alunos evidenciavam mais dificuldades, designadamente, a área curricular de português, mais concretamente o domínio da linguagem oral, e o domínio da escrita, em que, por exemplo, apresentavam um discurso pouco claro e um vocabulário pouco diversificado, e a área curricular matemática, nomeadamente no cálculo mental, na resolução de problemas e na memorização das tabuadas. Desta forma, tendo por base o que foi observado e identificado pela equipa educativa, planificavam-se as atividades tendo esses aspetos em consideração, bem como a articulação das restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Para além disso, e como está patente no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (preambulo), “...pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja possível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada e obrigatória...”.

Neste sentido, a estagiária, no âmbito da educação para a cidadania, dada a sua transversalidade, sempre que estava a desenvolver conhecimentos no âmbito de outra área curricular, procurou fomentar atitudes e comportamentos com vista a contribuir para a formação de alunos responsáveis, autónomos, solidários, com respeito pelos outros, com espírito democrático, crítico e criativo. Desta forma, uma das estratégias foi a realização de trabalhos em grupo, uma vez que estavam inerentes as regras que eram necessárias cumprir. A realização de trabalhos de grupo, bem como em pares, sendo que os alunos apresentavam níveis de desenvolvimento diferentes, tinha como intuito desenvolver o trabalho cooperativo e a entreaajuda, uma vez que se pretendia associar um aluno que dominava a competência necessária a um outro que a começava a dominar. Deste modo, o aluno com o maior desenvolvimento para a tarefa em questão "...vai desempenhar a tarefa de explicar a matéria ao colega e de o auxiliar no domínio e na aplicação dos conceitos envolvidos" (Bessa & Fontaine, 2002, p.44). Com esta estratégia de organização dos alunos em grupos, pretendia-se promover a aprendizagem cooperativa, uma vez que, o aluno que tem a função de explicar também vai beneficiar, na medida em que, permite que este elabore e reformule os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria (Díaz-Aguado, 2000). Para além disso, também se promovia o desenvolvimento de competências sociais nos alunos. Numa fase inicial, quando a estagiária começou por incentivar à realização de trabalhos de grupo, os alunos, dado ser uma estratégia pouco usada, ajudavam-se mutuamente e cooperavam na realização dos exercícios. Exemplo de uma atividade que, não só tinha como objetivo consolidar o tema dos sismos abordado na aula, como também promover a aprendizagem cooperativa, foi a elaboração de cartazes acerca desta temática que, posteriormente, foram apresentados a outras turmas e afixados nas paredes da sala de aula (cf. Anexo2 A6) (cf. Anexo2 B1, Figura 20 e 21). Contudo, com a continuação da utilização deste tipo de organização dos alunos, o aluno que tinha as competências mais desenvolvidas passou a assumir um papel de maior destaque e a realizar, na maior parte das vezes, a tarefa sozinho. Perante esta situação, a díade de modo a ultrapassar, para além da definição de objetivos em conjunto com os alunos, procurou realizar oralmente a autoavaliação, em que os alunos tinham que refletir em torno, não só do esforço do grupo, como também sobre a sua participação individual (Arends, 2007). Assim, no fim da realização do trabalho de grupo promoviam-se momentos de reflexão. Para ilustrar a promoção destes momentos, apresenta-se o exemplo de uma atividade que consistiu na realização de um trabalho de grupo no âmbito da conclusão da leitura e exploração da obra do PNL, "Uma aventura na Serra da Estrela" de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (cf. Anexo2 B5, VIII).

Em suma, a estagiária considera que a organização da turma em grupos foi bastante profícuo para o desenvolvimento de competências e valores, como a entreaajuda,

o respeito pelo outro e a cooperação, entre outros, para além do que constitui um fator de forte motivação e empenho por parte dos alunos. Neste seguimento, sob a forma deste tipo de organização, a realização de jogos de cooperação/competição foi, do mesmo modo, determinante para o desenvolvimento de competências no âmbito da educação para a cidadania, nomeadamente, porque se estabeleciam as regras que eram necessárias cumprir, em que a estagiária tinha a preocupação que fossem claras, bem como estas eram negociadas com os alunos (Sanchez, 2001). Para além disso, como na competição, os alunos tinham que lidar com os sentimentos de vitória e de derrota, sentimentos importantes para a sua formação enquanto futuros cidadãos, bem como se pretendiam criar ocasiões em que os alunos tivessem oportunidades de se ajudarem mutuamente, de experimentar situações de negociação e resolução de problemas, de forma a exprimirem as suas opiniões e se confrontarem com opiniões distintas das suas, ou seja, também se pretendia desenvolver competências sociais. Exemplo de uma atividade pedagógica que promovia estes momentos era aquando da dinamização do jogo cooperação/competição “EuGénio”, que será explicado, posteriormente neste capítulo, de forma mais detalhada, que tinha como intuito não só fomentar os aspetos mencionados anteriormente, como também tinha como objetivo consolidar o tema abordado. Desta forma, através da observação, a formanda pode constatar que, tanto a organização da turma em grupos de trabalho, como a dinamização de jogos, em que se construíram grupos heterogéneos, constituíram um fator de motivação, uma vez que “a motivação facilita o sucesso” (Estanqueiro, 2010, p.11), até porque, por vezes, “...muitas das dificuldades de aprendizagem estão associadas a uma fraca motivação para aprender...” (Ferreira & Santos, 2007, p.78).

Por todas estas razões, através da reflexão acerca da informação recolhida pela observação sistemática e participante, tal como defende Estrela (1984), a primeira etapa numa ação pedagógica, bem como através dos documentos consultados e elaborados para o efeito, foi possível aferir o quanto a reflexão reguladora sistemática sobre o contexto, processo e resultados dos alunos é determinante. Desta forma, os dados e as informações recolhidas acerca do contexto de intervenção foram alvo de reflexão por parte da equipa pedagógica, em que foram tidos em consideração na planificação, sendo que foram tomados em consideração “...os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (DL n.º241/2001, anexo nº2, II). Portanto, a observação esteve na base da planificação semanal (cf. Anexo2 A5). Para além disso, no processo de planificação, foi igualmente importante a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, uma vez que, tal como está preconizado no Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto (anexo.º2, II) o professor do 1.º CEB “...desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola

inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Por estas razões, a mobilização destes saberes foi importante, para ter consciência do que era necessário desenvolver na prática pedagógica supervisionada, para o desenvolvimento de atividades de aprendizagens integradas, integradoras e diversificadas dos alunos, de acordo com os conteúdos programáticos, de modo a garantir a diferenciação pedagógica.

A este nível, as reuniões de planificação com o par pedagógico e com a OC, realizadas no final da semana, foram muito importantes pois analisava-se e refletia-se em torno das informações recolhidas, das necessidades educativas, as áreas curriculares mais prioritárias, bem como em torno de alguns comportamentos/atitudes de alguns alunos, para chegar a algumas conclusões. Neste processo de planificação, discutiam-se os resultados das aprendizagens, assim como a avaliação das mesmas, para que, na planificação seguinte, estes dados fossem tidos em consideração. Para além disso, também se refletia em torno dos recursos e das estratégias pedagógicas adotadas, com o intuito de aferir se a sua utilização, de acordo com a intencionalidade educativa, constituiu uma mais-valia para o processo educativo. Assim, no processo de planificação, procurava-se planificar atividades que atendessem às necessidades de desenvolvimento evidenciadas, aos interesses dos alunos e que desenvolvessem aprendizagens, em que, para tal, se mobilizavam saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares (DL n.º241/2001, anexo n.º2, II). As reuniões de planificação com a OC foram determinantes para o processo formativo da estagiária, uma vez que, esta mobilizava com agilidade os documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem emanados pela administração central, conjugando com o que estava explanado na planificação mensal que possuía. Deste modo, a estagiária ficou surpreendida com a facilidade da OC em encontrar soluções para explorar determinado conteúdo programático, ponderando sempre a melhor forma de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos e recorrendo a estratégias diversificadas que os motivassem.

Todavia, a estagiária, inicialmente, tinha um pouco de dificuldade em articular os conteúdos programáticos, as estratégias e os objetivos que eram necessários desenvolver, daí ter sido fulcral que o processo de elaboração das planificações tenha sido em conjunto com a professora titular da turma, uma vez que esta demonstrava sempre diversas ideias e conseguia mobilizar os diferentes conteúdos programáticos, apresentando sugestões de recursos e estratégias pedagógicas. Este facto despertou na estagiária mais empenho e interesse, uma vez que, procurou, ao máximo, aprender com a OC. Por este motivo, no final do estágio, tal como é possível verificar pela análise da primeira e da última planificação semanal construída (cf. Anexo2 A5), a formanda sentia-

se capaz de elaborar uma planificação científica e pedagogicamente correta, evidenciando coerência e articulação entre os vários elementos da planificação, com adequação das modalidades e instrumentos de avaliação, com uma maior autonomia. Isto é, conseguia planificar a sua ação educativa de modo adequada aos documentos de referência, em articulação com as orientações programáticas das áreas curriculares, fomentando o desenvolvimento de aprendizagens integradas nos alunos. Um outro aspeto em que a estagiária sentiu que evoluiu bastante, sobretudo devido às reuniões de planificação e nos diálogos que estabelecia com a OC, foi na coerência entre os objetivos a atingir, estratégias, recursos, atividades e avaliação, em que esta dava o seu parecer. No que diz respeito às estratégias e recursos adotados, esta denotou uma evolução, na medida em que, passaram a ser mais diversificados e adequados aos conteúdos programáticos para o desenvolvimento da sua ação pedagógica. Isto deveu-se ao facto de, após cada atividade, a formanda refletir em conjunto com o seu par pedagógico e com a professora. Contudo, por vezes o tempo era escasso, e era nas reuniões de planificação no final da semana que, muitas vezes, se refletia em torno de determinada estratégia, como, por exemplo, se esta foi adequada, se poderia ter sido adotada outra, ou se, pelo contrário, se poderia ter dinamizado de uma outra forma. Por todas estes motivos, a realização das planificações, em conjunto com a equipa educativa, foram determinantes para o processo de desenvolvimento de competências neste âmbito.

Para além da planificação semanal (cf. Anexo2 A5), a mestranda deparou-se com a necessidade de elaborar planos diários (cf. Anexo2 A6), aquando a supervisora institucional, no âmbito da prática pedagógica supervisionada, ia ao estabelecimento de ensino observá-la. A construção dos planos diários foi, igualmente, importante para a formação da estagiária, dadas as aprendizagens que a sua construção promoveu. Uma vez que no plano diário era necessário discriminar o tempo para cada uma das tarefas propostas na atividade pedagógica, este permitia que a formanda tivesse noção do tempo que necessitava para cada uma, o que, conseqüentemente, a ajudava na gestão do tempo. A este nível, inicialmente sentiu um pouco de dificuldade porque planificava tempo a mais para os alunos efetuarem uma tarefa, do que estes realmente precisavam. Esta dificuldade prendia-se, essencialmente, com o facto de, numa fase inicial do estágio, a mestranda ainda não ter bem noção do tempo que os alunos demorariam a desenvolver determinada tarefa. Na ultrapassagem desta dificuldade foi essencial o apoio da OC que, tinha um conhecimento aprofundo da turma e, para além disso, esta foi sendo colmatada à medida que a estagiária foi conhecendo cada um dos seus alunos. Assim, consoante o tipo de atividade proposta conseguia estabelecer o tempo previsto para cada tarefa.

No que se referem às áreas, domínios e conteúdos que eram explanadas no plano diário (cf. Anexo2 A6) foi, de igual modo, importante porque era possível a estagiária

constatar e ter uma percepção da articulação que efetuava com as orientações programáticas das áreas curriculares, em que, numa fase inicial, esta era pouco evidente, mas com as reflexões efetuadas em conjunto com a supervisora institucional esta foi melhorada. Para além disso, ao descrever o seu percurso da aula era possível verificar se este era coerente e se existia um fio condutor, bem como se os recursos e estratégias adotadas eram diversificados e se estavam em concordância com as aprendizagens esperadas. Deste modo, e tal como defende Perrenoud (1999, p. 33), pretendia-se planificar atividades inseridas numa sequência didática em que “...uma sequência didática na qual cada situação é uma etapa em uma progressão”. Não obstante, onde a estagiária sentiu que também evoluiu foi no âmbito da adequação das modalidades e instrumentos de avaliação, dado que, inicialmente, focava-se apenas na aprendizagem formativa, em que os instrumentos de avaliação não variavam. Porém, com o *feedback* da supervisora institucional e tal como é possível verificar pela comparação do primeiro e do último plano elaborados (cf. Anexo2 A6), estes foram sendo mais diversificados, em que, por exemplo, se consideravam as produções realizadas pelos alunos, a participação oral, as construções, a resolução de problemas e o empenho.

Uma outra estratégia utilizada na supervisão foi a construção de um guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo2 A7), que complementava o plano diário. A elaboração deste documento foi, do mesmo modo, significativo para o processo formativo da estagiária, na medida em que permitia refletir em torno da sua atividade pedagógica, de modo a agir em conformidade com os princípios construtivistas e socio-construtivistas, uma vez que esta tinha que fazer uma síntese das evidências que emergiram da reflexão. Ou seja, a estagiária, ao planificar as atividades de acordo com as características da sua turma, de modo a garantir a equidade e a diferenciação pedagógica, que atendessem à diversidade e à inclusão, tinha que justificar a sua atividade, como surgiu, a sua finalidade, quais os recursos e estratégias adotadas e, de que modo estes eram pertinentes para a atividade e o porquê da sua escolha. Para além disso, o facto de esta ter que prever, antecipadamente, dificuldades com as quais se pudesse deparar no decorrer da aula e, para tal, ter que arranjar estratégias para resolvê-las, foi determinante para que a estagiária, no desenvolvimento da sua ação, se sentisse mais confiante e segura. Por fim, o facto de ter que mencionar os aspetos que achava que eram mais relevantes de serem observados, ou seja, aqueles que a estagiária pressentia que a supervisora deveria ter uma especial atenção, potenciou de grosso modo o processo de desenvolvimento das competências inerentes ao perfil específico do professor do 1ºCEB. Isto porque, de guião em guião, tal como é possível verificar pela análise do primeiro e do último guião construído (cf. Anexo2 A7), a formanda mencionava quais as competências que ainda sentia mais dificuldades, para que, na reunião após a

ação com a docente desse o seu *feedback* acerca da atividade, como também acerca dos parâmetros em que a formanda referiu onde sentia mais dificuldades, em que a supervisora dava sugestões para potenciar a sua evolução.

Neste âmbito, para além da importância do *feedback* oral após cada atividade supervisionada, foi igualmente determinante o *feedback* da supervisora acerca dos instrumentos construídos, não só ao nível do plano e do guião de pré-observação, como, também, ao nível da planificação, em que dava sugestões de atividades para potenciar a sua ação. Assim, o *feedback* da supervisora institucional revelou-se fulcral no processo formativo da mestranda, uma vez que, dada a sua postura investigadora da prática e o confronto com outra opinião foi fundamental para que a mestranda refletisse de modo mais objetivo e crítico, potenciando o seu desenvolvimento.

Neste sentido, a estagiária na sua ação, para a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa sobre as suas práticas, facilitadora da tomada de decisões, adotou a metodologia de investigação-ação. Desta forma, esta metodologia constituiu um guia para a ação da estagiária, para orientar as suas práticas educativas e, conseqüentemente, para melhorar o ensino, uma vez que permitiu desenvolver uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa, potenciadora da tomada de decisões (Arends, 2007). Deste modo, tornou-se fulcral a estagiária dominar o currículo, programas e metas curriculares, para proporcionar um ambiente estimulante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas. Neste âmbito, a estagiária, ao refletir sobre a sua ação, constatou o quanto é importante e essencial, a integração e a articulação das diversas áreas curriculares. Ou seja, na sua ação a estagiária procurou promover o desenvolvimento de "...aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares..." (DL n.º241/2001, anexo n.º2, II), tornando o processo de desenvolvimento dos alunos mais rico. Assim, procurou-se promover um currículo integrado. Por este motivo, a estagiária, na sua ação pedagógica, fomentou a interdisciplinaridade tal como é possível verificar pela leitura e análise do mapa conceptual (cf. Anexo2 A8), em que se procurou promover a articulação de todas as vertentes do currículo no âmbito do Voluntariado/Solidariedade, tema do PE. Neste processo, foi fundamental o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada aluno. Para isso, e para motivar os alunos, a formanda recorreu a materiais diversificados, como as novas tecnologias de informação e comunicação, vídeos, MAB, sólidos geométricos, álbuns literários, entre outros.

Deste modo, a mestranda desenvolveu atividades pedagógicas que tinham estes pressupostos em consideração. Ou seja, na sua prática a estagiária procurou articular as diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, em que englobava diferentes conteúdos, mas sem nunca descurar os objetivos da área curricular dominante. Assim, o

docente deve desenvolver o currículo, no âmbito de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas curriculares, de modo a promover o desenvolvimento de aprendizagem nos alunos (DL n.º241/2001). Por conseguinte, desenvolveu-se atividades pedagógicas com estratégias de diferenciação pedagógicas, que atendessem à diversidade e à inclusão, bem como com a adoção de recursos diversificadas, que motivassem os alunos, dado que a motivação está intimamente ligada ao sucesso das aprendizagens.

Desta forma, uma das competências que compete a este profissional de educação é a conceção e o desenvolvimento do currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, sendo que deve avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelos mesmos com instrumentos adequados (ibidem). As áreas em que se verificou que os alunos evidenciavam mais dificuldades, através dos dados recolhidos pela observação sistemática e participante e dos instrumentos construídos e analisados já mencionados, foram nas áreas disciplinares de português e matemática. Assim, tendo em consideração a integração das várias dimensões do currículo, a estagiária, com base nas necessidades educativas evidenciadas, nos conteúdos programáticos, nas características e nos interesses dos seus alunos, desenvolveu aprendizagens no âmbito das diferentes áreas do currículo, nomeadamente a de português. Desta forma, relativamente a esta área curricular, procurou desenvolver nos alunos a aprendizagem de “...competências de compreensão e de expressão oral, (...) competências de escrita e leitura, (...) [e] incentiva[r] a produção de textos escritos” (DL n.º 241/2001, anexo.º 2, III). Desta forma, considerando que o português é a língua de escolarização no nosso sistema educativo, torna-se um elemento importante no processo de aprendizagem. Ou seja, “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al., 2009, p.21). O seu domínio torna-se, portanto, decisivo, no que diz respeito ao desenvolvimento individual da criança, dado que facilita o acesso ao conhecimento e à sua compreensão (Sim-Sim, 2007), pois a “...língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no escrito, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis et al., 2009, p. 6).

Por todas estas razões, uma das áreas prioritária de intervenção da estagiária foi o português, dado influenciar as aprendizagens nas restantes áreas curriculares. Neste sentido, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades no domínio da oralidade e da escrita, esta desenvolveu atividades que abordassem os vários domínios do português, com um maior enfoque nos dois mencionados. No que concerne à oralidade, os alunos

apresentavam dificuldades a este nível porque esta não era trabalhada neste sentido, nem com a devida intencionalidade educativa. Por outro lado, ao nível da produção escrita, estes apresentavam textos pouco coesos e coerentes, com um vocabulário muito pouco diversificado, também porque não eram propostas atividades nesse âmbito.

Neste sentido, na prática pedagógica valorizou-se bastante a exploração de vários tipos de texto, nomeadamente, textos narrativos, textos conversacionais, entrevista, entre outros. Neste âmbito, a exploração de obras literárias, ou excertos das mesmas, teve um papel preponderante na abordagem dos diferentes domínios explanados nas metas curriculares, bem como do programa de português do 1ºCEB, uma vez que a sua leitura, análise e exploração constitui um importante instrumento para a aquisição de conhecimento, desenvolvimento da criatividade e da linguagem, aumentando, conseqüentemente, o vocabulário do aluno. A escolha das obras tinha em consideração os livros que eram recomendados pelo PNL. Uma das obras trabalhadas nas aulas, já referida, foi o livro “Uma aventura na Serra da Estrela” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Apesar de não terem sido os alunos a escolher a obra, facto que poderia ter constituído um fator de desmotivação, porque é fulcral que na leitura de um livro os alunos sintam prazer para que estejam envolvidos nas atividades daí decorrentes, tal não se verificou. Muito pelo contrário, os alunos em todas as atividades desenvolvidas no âmbito do livro do PNL demonstraram-se sempre envolvidos e motivados no decorrer de todo o trabalho realizado acerca da obra. Uma vez que a turma já tinha iniciado a leitura e análise da mesma aquando da iniciação do estágio das mestrandas, foi no decorrer da sua exploração que se verificaram as necessidades educativas que os alunos evidenciavam, como por exemplo, ao nível do vocabulário pouco vasto e a má articulação das palavras. Como estratégia, todas as semanas, salvo raras exceções, era trabalhado um capítulo do livro referido, em que todos os alunos liam um excerto em voz alta, uma vez que, com a leitura funcional em voz alta pretendia-se que os alunos desenvolvessem a capacidade de ler fluentemente com articulação e entoação correta, visto que alguns alunos evidenciavam dificuldades nesse sentido. A estagiária responsável pela dinamização das atividades registava as suas notas de campo, contudo era o seu par pedagógico que ficava responsável pelo registo dos dados nas grelhas de observação construídas para esse efeito (cf. Anexo2 A4), que, neste caso, era na grelha de avaliação da leitura, para que posteriormente fosse alvo da análise e reflexão por parte da equipa educativa. Importa referir que após a leitura também se promoviam momentos de autoavaliação, em que os alunos refletiam acerca do seu desempenho. Após à reflexão procedia-se à identificação do vocabulário que os alunos desconheciam, sendo que, em alternativa à procura no dicionário, era proposto aos alunos que, pelo contexto da frase, conseguissem aferir qual o significado do mesmo, e só, posteriormente, confirmavam no

dicionário se estavam corretos, para registarem no seu caderno diário (Lomas, 2003). Esta estratégia fez com que o vocabulário dos alunos aumentasse e se tornasse mais diversificado, o que acabou por se verificar na mobilização do mesmo nas suas produções escritas. Após a identificação do significado das palavras que desconheciam, era realizada a interpretação oral do excerto abordado em que, paralelamente, se fazia a revisão de conteúdos gramaticais. Dado os capítulos da obra serem pouco extensos, as perguntas de interpretação, eram colocadas de modo a fazer o aluno percorrer o texto. Desta forma, acabariam por ter um conhecimento mais profundo acerca do mesmo ao estarem mais familiarizados, e aquando do reconto oral do excerto seriam capazes de o fazer com um maior cuidado. O objetivo do reconto oral da história era avaliar de que modo o aluno compreendeu a história, pois um dos procedimentos para avaliar a compreensão global de um texto é a prova de evocação livre, que consiste em recordar o texto depois a sua leitura (Lomas, 2003). Além disso, tinha-se como intuito desenvolver o domínio da linguagem oral, dado que o aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral do aluno exige, "...que, no espaço pedagógico, se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro: a aprendizagem da oralidade é, assim, a aprendizagem do social por excelência" (Amor, 2006, p.66). Também se recorria à estratégia do reconto oral aquando do resumo por escrito do capítulo, que apesar de ser uma prática recorrente, isto é, já instituída pela OC, os alunos também se demonstravam motivados, uma vez que este era realizado em grande grupo. Assim, discutia-se acerca da sua estrutura, ou seja, sobre os aspetos centrais da ação. Desta forma, o facto de todos darem o seu contributo, fazia com que estivessem mais envolvidos na atividade.

Ainda no que diz respeito a estratégias adotadas para o desenvolvimento do domínio da linguagem oral, uma outra estratégia utilizada foi, sempre que se trabalhava um texto, para além do reconto oral do mesmo, a estagiária pedia, antecipadamente, aos alunos para pesquisarem com os encarregados de educação/pais a biografia e a bibliografia dos autores para, posteriormente, apresentarem à turma os dados que recolheram. Uma vez que os textos literários no ensino da língua são valorizados pelo seu legado estético e como "...é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente" (Reis et al., 2009, p. 5), a estagiária na sua ação pedagógica analisou e explorou textos com esta qualidade. Neste sentido foram explorados excertos de obras de Sophia de Mello Breyner Andresen, Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, entre outros autores, em que para despertar a curiosidade dos alunos e também para aprofundar o seu conhecimento estes tinham que realizar uma pesquisa das suas biografias e bibliografias (cf. Anexo2 B1, Figura 29). Para esta pesquisa a formanda dava orientações de modo que, quando efetuassem a apresentação do produto

das pesquisas, os discursos dos alunos tivessem um fio condutor, como também produzissem um discurso claro, audível, com uma articulação, entoação e ritmos adequados, com um vocabulário variado e com estruturas frásicas cada vez mais complexas (Metas Curriculares de Português) (cf. Anexo 2 A4, Grelha de observação/avaliação: Apresentação de trabalhos/projetos). Assim, com as tarefas propostas para estimular o desenvolvimento da oralidade dos alunos, a estagiária verificou que houve uma evolução no discurso dos alunos, ou seja, desenvolveu nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral (DL n.º240/2001). No entanto, tem plena consciência que este trabalho tem que continuar a ser desenvolvido para que os alunos continuem a evoluir.

Dado que “a análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se (...) em atividades nos domínios do modo oral e do modo escrito...” (Reis et al., 2009, p. 23), sendo estes os domínios identificados como prioritários, tornou-se igualmente fulcral o desenvolvimento de atividades que promovessem o exercício efetivo da escrita. Deste modo, as atividades desenvolvidas tiveram como “...objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (ibidem). Assim, uma das tarefas propostas consistia na redação de textos, dando continuidade a obras ou excertos explorados na aula. Neste âmbito, e como exemplo, há a salientar duas propostas que foram a conclusão da história “Crime no expresso do tempo” de Luísa Ducla Soares e de “História de pontos e acentos” de José Jorge Letria (cf. Anexo2 A4, Grelha de observação/avaliação: Escrita e produção de texto). De modo a ajudar os alunos na elaboração das mesmas, a estagiária colocou questões orientadoras para estimular a imaginação e a criatividade, bem como para auxiliar na estruturação do texto. Isto porque a escrita supõe um esquema mental, que facilita a organização e hierarquização dos conteúdos a retratar, estabelecendo um fio condutor entre eles. Desta forma, como a organização formal da escrita implica fases distintas: a planificação, a textualização e a revisão, que dão uma estrutura unificadora ao texto que se produz, procurou-se que os alunos respeitassem estes passos. Neste sentido, relativamente à planificação do texto, esta compreendia a seleção, a organização e a hierarquização do conteúdo a desenvolver; quanto à textualização, dizia respeito à fase que transforma os conteúdos selecionados na etapa anterior, em linguagem escrita e em texto (tendo em consideração as regras linguísticas e gramaticais); e, por fim, a revisão, que se referia à etapa na qual se realizava a leitura da produção escrita (Figueiredo, 1994). A pertinência em ter realizado este tipo de atividades também se deveu ao facto de a turma ter, em meados de maio, a prova final de português, em que é solicitado um exercício de produção escrita semelhante.

Em suma, com as atividades propostas para colmatar as dificuldades observadas no âmbito da escrita a estagiária, através da análise das grelhas de observação/avaliação das produções dos alunos (cf. Anexo2 B3), é possível compreender que existiu uma ligeira evolução nesse sentido. Isto é, os textos dos alunos passaram a ser um pouco mais coesos e coerentes, houve um aumento na diversificação do vocabulário e a linguagem passou a ser mais clara e com menos erros ortográficos. Contudo, a estagiária tem noção que ainda existe muito trabalho a ser desenvolvido com os alunos neste sentido. Um dos aspetos que poderia ter enriquecido as produções dos alunos era, em conjunto com estes, se tivesse construído um quadro com conectores discursivos para facilitar o encadeamento de ideias.

Concluindo, a formanda com as atividades descritas anteriormente conseguiu promover o desenvolvimento de competências de compreensão e de expressão oral, bem como a aprendizagem de competências de escrita e de leitura (DL n.º241/2001), sendo que pôde constatar que a escola tem um papel preponderante e determinante na criação de hábitos de leitura, isto porque, o hábito de ler provoca o "...enriquecimento do vocabulário e, conseqüentemente, a melhoria da expressão oral e escrita que são efeitos de um maior domínio da linguagem, produto, por sua vez, da familiarização do jovem leitor com a linguagem cuidada..." (Sobrinho et al., 1994, p.10), para além de que desperta e estimula a imaginação do próprio aluno.

No que se refere à área curricular de matemática, a estagiária procurou desenvolver estratégias que promovessem o gosto pela matemática, em que implicassem um papel ativo dos alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático, em que estes tinham que explicar o seu processo de raciocínio (DL n.º241/2001). Isto é, desenvolveu atividades pedagógicas que promovessem "nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1.º ciclo" (DL n.º241/2001, anexo.º2, III). Uma vez que, os alunos apresentavam dificuldades ao nível do cálculo mental e na memorização das tabuadas, bem como demonstravam pouco interesse nesta área, tornou-se fulcral desenvolver atividades que colmassem as dificuldades evidenciadas com recursos e estratégias que os motivassem. Neste sentido, ao longo de toda a prática pedagógica foram desenvolvidas atividades que procuravam, não só desenvolver os conteúdos programáticos, como também colmatar as necessidades educativas identificadas, tal como na atividade realizada em articulação com a área curricular Estudo do Meio, acerca dos sismos, em que, para descobrir o tema da aula, tiveram que decifrar um código, em que, para isso, era necessário efetuar um cálculo para descobrir a que letra correspondia cada um dos símbolos da palavra misteriosa (cf. Anexo2 A6). Ou, como no caso da realização do jogo lúdico-didático "Multiplicando", com o objetivo de estimular o cálculo mental e exercitar o algoritmo da

multiplicação, os alunos tinham que efetuar os cálculos para descobrir a que puzzle pertencia determinada peça. Exemplo de uma outra atividade que procurou colmatar as dificuldades identificadas denomina-se de “Tabuadasmix” (cf. Anexo2 B2, III), em que os alunos tinham que efetuar o cálculo mental das operações de multiplicação que se encontravam nos cartões que lhes foram distribuídos. Com a dinamização deste jogo lúdico-didático, bem como de outros exercícios, a estagiária considera que foi uma estratégia bem conseguida uma vez que conseguiu motivar os alunos, no decorrer de toda a atividade, bem como trabalhar as tabuadas. Desta forma, com as atividades propostas procurou estimular o cálculo mental, uma vez que, “uma boa capacidade de cálculo mental permite aos alunos seguirem as suas próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adoptarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos...” (Ponte et al., 2008, p. 10).

Ainda no âmbito desta área curricular, a estagiária promoveu a resolução de situações problemáticas, no âmbito do tema dos números e operações, em que estavam, intrinsecamente, envolvidas capacidades transversais, como a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemáticos. As dificuldades dos alunos situavam-se ao nível da má interpretação dos enunciados, isto é, não conseguiam identificar a informação relevante do problema e o seu objetivo. Ou seja, os alunos não compreendiam o problema matemático e, conseqüentemente, não sabiam quais as estratégias que deveriam adotar para a sua resolução. Isto deveu-se ao facto de a interpretação dos mesmos ser realizada em conjunto, o que levava a que muitos alunos nem refletissem em torno do mesmo. Desta forma, a estagiária na sua ação procurou fomentar a participação de todos os alunos, em que estabelecia sempre um tempo para estes pensarem e só depois explicarem o seu raciocínio, bem como questionava a turma se não existiriam outras estratégias de resolver o mesmo problema. Neste sentido, a estagiária na resolução de situações problemáticas procurou que os alunos concebessem, aplicassem e analisassem diferentes estratégias para resolver um problema. Ou seja, procurou “desenvolver nos alunos as capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemáticos e de as usar na construção, consolidação e mobilização dos conhecimentos matemáticos” (Ponte et al., 2008, p. 29). Uma vez que, tal como está patente no Programa de Matemática, a capacidade de resolução de problemas desenvolve-se resolvendo problemas de diversos tipos e analisando as estratégias e os resultados obtidos, a estagiária, após verificar que os exercícios do manual não eram suficientes para ultrapassar as dificuldades evidenciadas pelos alunos, elaborou exercícios complementares (cf. Anexo2 B5, III, IV). Desta forma formulou problemas em que também promovia a articulação com a área curricular Estudo do Meio, em que estes eram articulados com o tema que estava a ser abordado, como

por exemplo, acerca do tema “O Passado Nacional”, os problemas faziam referência a personagens e factos da história nacional. Aquando da explicação do seu raciocínio matemático, a estagiária procurava estimular a comunicação matemática, em que pedia aos alunos que justificassem os passos e as operações na resolução dos problemas, de modo a contribuir para a organização, clarificação e consolidação do seu pensamento, ou seja, incentivava os alunos a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com seus os colegas, dado que ninguém aprende sozinho, o que foi importante para estimular as interações sociais na construção dos conhecimentos (Perrenoud, 1999). Deste modo, a discussão dos problemas proporcionou momentos ricos de aprendizagem, dado que estimulou o pensamento dos alunos e o desenvolvimento do raciocínio, uma vez que este é “...promovido suscitando a explicação de ideias e processos, a justificação de resultados e a formulação e teste de conjecturas simples por parte dos alunos” (Ponte et al., 2008, p. 29). Por todas estas razões, a mestranda considera que, através das diversas estratégias adotadas, promoveu nos alunos uma relação positiva com a disciplina e confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela, em que estes ficaram mais capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático. E, para além disso, com a análise não só do trabalho desenvolvido pelos alunos nas aulas, como também na evolução da participação dos alunos, como também pela análise dos testes de avaliação realizados, pôde-se verificar que melhoraram na capacidade de resolução de problemas, no raciocínio e na comunicação matemáticos.

No que se refere à área curricular disciplinar de estudo do meio, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º241/2001 (anexo.º2, III), o docente deve desenvolver nos alunos uma atitude científica, em que recorre a estratégias conducentes ao desenvolvimento da curiosidade, do gosto de saber e da capacidade de questionamento; deve promover também a aprendizagem integrada de conteúdos; bem como envolver os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural; para além de desenvolver “...aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática”. Desta forma, a mestranda na sua prática pedagógica procurou desenvolver atividades que fossem ao encontro do que foi anteriormente explanado, bem como teve em consideração o próprio programa da área disciplinar, dado que não se limitou somente ao que estava patente no manual escolar.

No que diz respeito ao manual escolar, este constituiu apenas um auxiliar uma vez que, a mestranda recorria a este só para aferir os conteúdos que estavam patentes para organizar as suas aulas. Isto é, uma vez que o manual constitui um dos instrumentos do

qual os alunos utilizam para estudar para os testes, a formanda tinha em consideração as informações que estavam presentes nos livros, bem como pesquisava informações adicionais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por este motivo, no fim confrontava com os alunos as informações do manual, em que se sublinhavam as informações mais importantes, de modo a constituir um apoio ao estudo. Na sua prática, a estagiária organizava a informação acerca do tema que ia lecionar sob a forma de apresentação PowerPoint (cf. Anexo 2 A6), em que colocava recursos como vídeos, exercícios interativos, viagens virtuais, entre outros. Exemplo de uma atividade em que a estagiária utilizou como estratégia o jogo denomina-se “EuGénio” (cf. Anexo2 B2, III), que consistia num conjunto de questões acerca de um determinado tema, como, por exemplo, no âmbito do estudo do meio “O Seu Corpo”, em que os alunos tinham um tempo estabelecido para as responder. Importa referir que as questões poderiam ser de diversos tipos, nomeadamente escolha múltipla, verdadeiro/falso, completar legendas, entre outras; e, para além disso, o jogo era realizado em grupo, em que a cada ronda de perguntas o responsável por responder mudava, sendo que este podia consultar os membros da sua equipa para dar a resposta. Com a dinamização deste formato de jogo, a mestranda pretendia recordar e consolidar os conteúdos que tinham sido explorados, como também pretendia fomentar a aprendizagem cooperativa, desenvolvendo igualmente competências de ajuda e cooperação.

Para além disso, na sua prática, na dinamização das suas aulas, a propósito, por exemplo, do tema “O Passado Nacional”, a estagiária recorreu à *internet* para dar a conhecer o espólio do património cultural que existe no nosso país, nomeadamente, monumentos como o Mosteiro dos Jerónimos, o Padrão dos Descobrimentos e a Torre de Belém, bem como a biografia de alguns navegadores portugueses como, por exemplo, Luís de Camões (cf. Anexo2 B2, IV), através da projeção de imagens/vídeos no quadro interativo. Importa ressaltar que a mestranda pedia, previamente, aos alunos para pesquisarem em casa com os seus pais/encarregados de educação, que participavam ativamente, algumas informações sobre o que iria ser tratado na aula, para, posteriormente, ser partilhado com a turma. Com isto, a estagiária pretendia, não só envolver as famílias, como também que os alunos reconhecessem e valorizassem o seu património histórico e cultural, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de respeito, de conservação e de valorização (DEB, 2004).

Em suma, a estagiária pode constatar que, através de uma forma lúdica, a diversificação de estratégias e de recursos foi uma mais-valia para o processo formativo dos alunos, que se verificou, por exemplo, nos testes de avaliação trimestral do primeiro período de estudo do meio, em que não houve nenhuma negativa. Assim, tal como defende Estanqueiro (2010, p.37) “um professor competente utiliza recursos variados,

incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens”, até porque “...a motivação e a aprendizagem do estudante são influenciados pelos tipos de processos e estruturas que os professores criam em determinadas salas de aula” (Arends, 2007, p.129).

No âmbito do estudo do meio, o professor, como já mencionado, deverá envolver os alunos em atividades de índole experimental (DL n.º241/2001), ou seja, deve-se promover o “favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental” (DL n.º139/2012, capítulo 1.º, artigo 3.º). Neste sentido, promoveu-se atividades no âmbito das ciências experimentais, uma das realizadas denomina-se de “Mudanças de estado” (cf. Anexo2 B5, VII), que, muito sucintamente, e tal como o próprio nome o sugere, tinha como objetivo realizar experiências relativas aos fenómenos de evaporação, condensação, solidificação e precipitação. Embora as atividades de índole experimental não terem sido muitas, até porque o próprio estágio tem um tempo limite e também de acordo com os conteúdos programáticos propostos pela OC, tal não se enquadrava, a mestranda pode verificar que o ensino das ciências experimentais é importante na explicação de determinados fenómenos. Isto porque os alunos “...não aprendem as ideias e os conceitos científicos apenas porque o professor os expõe, ainda que tal possa ser feito de uma forma organizada e atraente” (Pereira, 2002, p. 72). Por este motivo, foi fulcral realizar exercícios práticos, em que se exploraram materiais, se manipularam objetos e se fizeram registos a propósito do que observaram, para uma melhor compreensão dos conceitos em questão. Desta forma, a formanda pôde constatar que, com a experimentação e a verificação do fenómeno, os alunos, ao estarem mais envolvidos na atividade, conseguiram compreender melhor a explicação dos fenómenos, tendo, assim, um contributo importante para a formação dos alunos. Por esta razão, o docente deverá adotar “...estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos...” (DL n.º 240/2001, artigo 4.º, III).

Outra área que a formanda pôde vivenciar diz respeito à área curricular expressões artísticas e físico-motoras, em que, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001 (artigo 4.º, III), deve ser promovida numa perspetiva integrada, isto é, “...em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular”. Desta forma, ao longo da sua prática, a formanda procurou articulá-las com as restantes áreas disciplinares, aquando da exploração dos conteúdos de português, matemática e estudo do meio. Exemplo de uma atividade de expressão plástica em articulação com a área curricular de matemática e de estudo do meio foi, por exemplo, a construção da bandeira de Portugal (cf. Anexo 2 B5, V). As expressões musical e plástica foram as que mais se conseguiu articular com

as restantes áreas, em que, mais à frente neste capítulo, será referida uma atividade que que ilustra esta articulação. Este facto deve-se a que, na realidade escolar dá-se prevalência ao português, à matemática e ao estudo do meio. Contudo, a expressão dramática foi a que menos a formanda conseguiu explorar, apesar de, a título de exemplo, ter realizado uma dramatização com fantoches, constatando que todas as expressões são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Desta forma, com as atividades desenvolvidas no âmbito das expressões a mestranda procurou fomentar "...o desenvolvimento de expressões artísticas e das competências criativas..." (DL n.º 241/2001, artigo 3.º, anexo 2, III).

No que se refere à expressão físico-motora, esta área curricular também não foi descuidada. Assim promoveu-se o desenvolvimento físico-motor das crianças, com um carácter lúdico, "...tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas na actividade física" (DL n.º 241/2001, artigo 3.º, anexo 2, III). Deste modo, as estagiárias tiveram oportunidade de, no âmbito da integração do currículo, planificar atividades nesse sentido, em que puderam utilizar um novo espaço, neste caso o ginásio da escola (cf. Anexo2 B1, Figura 12 e 13). Importa referir que se procurou articular com a área não disciplinar, de carácter transversal, educação para a cidadania, uma vez que, as atividades foram desenvolvidas em grupos, fomentando-se assim a capacidade de cooperação e o espírito de entreajuda entre os alunos. Uma das atividades desenvolvidas foi no âmbito do bloco jogos (cf. Anexo2 B1, Figura 32 a 35; B5, VII), em que se desenvolveram vários jogos de cooperação/competição, com o intuito de fazer os alunos "cooperar com os companheiros procurando realizar as acções favoráveis ao cumprimento das regras e do objectivo do jogo", bem como que respeitassem e tratassem com cordialidade tanto os membros da sua equipa como da equipa adversária (DEB, 2004, p.51).

Como se pode verificar, pelo que foi sendo explanado até ao momento, as áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente, o estudo acompanhado e a educação para a cidadania foram desenvolvidas em articulação com as restantes áreas curriculares disciplinares. Assim, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 139/2012, a educação para a cidadania, enquanto área transversal, foi, sempre que possível, abordada em todas as áreas curriculares, fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes. De igual modo, o estudo acompanhado foi fomentado, essencialmente, em estudo do meio, uma vez que, foi a área onde os alunos, dada a dimensão dos conteúdos, evidenciavam mais dificuldades. Neste sentido, dado que "o papel do professor é ajudar o aluno a seleccionar e organizar essas informações (...) no processo de aprendizagem" (Estanqueiro, 2010, p. 40), procurou-se desenvolver nos alunos estratégias e métodos de estudo e de trabalho que, no decorrer da prática,

surtiram os seus efeitos, dado que os alunos se tornaram cada vez mais autónomos em sublinhar a informação essencial, em fazer pequenos esquemas, entre outros exemplos. No que se refere à área de projeto, esta área também não foi descurada e foram elaborados projetos que visavam a articulação de saberes das diversas áreas curriculares, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos (DEB, 2004). Desta forma, dois dos projetos elaborados denominam-se “Somos cidadãos, somos solidários” (cf. Anexo2 B2, IV) e “Filantropia” (cf. Anexo2 B5, VI), que serão alvo de reflexão aquando da descrição dos projetos dinamizados em articulação com a comunidade.

Uma vez que a qualidade do desenvolvimento curricular está intimamente associada à organização do ambiente educativo, torna-se fulcral refletir em torno das aprendizagens desenvolvidas pela mestranda neste âmbito. No que se refere à organização dos alunos, bem como da sala, eram organizados de acordo com a atividade pedagógica desenvolvida e de acordo com as competências que eram pretendidas desenvolver. Desta forma, apesar de todos os alunos se encontrarem na mesma faixa etária, cada um, como ser individual que é, apresentava características bastante distintas, não só ao nível dos ritmos de aprendizagem, como também os níveis de desenvolvimento, a capacidade de atenção e de concentração eram bastante diferentes e, conseqüentemente, as suas necessidades educativas também eram distintas. Assim, estas características eram tidas em consideração aquando da organização da turma para as atividades pedagógicas, sendo que as estagiárias a organizavam em função do tipo de atividade, bem como de acordo com os objetivos que eram pretendidos desenvolver. Por isso, a turma tanto podia ser organizada de modo a promover momentos de trabalho entre pares ou pequenos grupos ou toda a turma em conjunto. Isto porque ao “...aumentar o tamanho da equipa, aumentam também as competências necessárias para colaborar nela (...) [,sendo que] a equipa de aprendizagem cooperativa deve ser a mais heterogénea possível misturando (...) a diversidade de rendimento de toda a turma...” (Díaz-Aguado, 2000, p. 169). Com este tipo de organização, as mestrandas tinham como intuito fomentar o trabalho cooperativo e o espírito de entreajuda. Com esta estratégia de organização dos alunos, as estagiárias verificaram que ao promover a aprendizagem cooperativa, também estavam a promover o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, dado que, aprendem a cooperar e a respeitarem o outro, porque “o confronto dos pontos de vista estimula uma atividade metacognitiva da qual todos extraem um benefício” (Perrenoud, 1999, p.63).

Relativamente à gestão do tempo, no início da sua prática pedagógica supervisionada, a estagiária teve um pouco de dificuldades na sua gestão, dado que planificava tempo a mais para os alunos efetuarem uma tarefa, do que estes realmente precisavam. A este nível, a formanda, como já foi referido, inicialmente sentiu um pouco

de dificuldade que foi ultrapassada não só com o apoio da OC, mas também com o decorrer do estágio a mestranda passou a ter um maior conhecimento de cada aluno. As reuniões de planificação entre a tríade e os diálogos que se estabeleciam com a supervisora institucional também contribuíram nesse sentido. Desta forma, a formanda conseguiu evoluir a este nível, conseguindo fazer uma gestão flexível do tempo, respeitando sempre os ritmos dos alunos.

Ainda no âmbito da ação, importa referir alguns dos projetos realizados em articulação, não só com outra turma, como também com a própria comunidade. No que se refere à articulação com a outra turma, esta foi efetuada com uma turma de 3º ano, visto ser a turma onde o outro par pedagógico da mesma instituição se encontrava a estagiar, o que facilitou este processo. Uma das atividades desenvolvidas foi aquando da festa de Natal organizada pelo centro escolar. A atividade surgiu do diálogo entre as estagiárias que, ao refletirem, chegaram à conclusão que, tendo em consideração vários fatores, esta deveria ser no âmbito da expressão musical. Os fatores que ponderaram na decisão foram: o tempo disponibilizado para reunir ambas as turmas, o facto de a expressão musical ser pouco explorada e o facto de, ser possível, esta ir ao encontro do tema do PE, uma vez que este valoriza a solidariedade e os valores inerentes à mesma, bem como o voluntariado. Deste modo, chegou-se à conclusão que a melhor forma seria através da construção da letra de uma música. Para isso, foi fundamental os conhecimentos adquiridos nas UC's, tanto da licenciatura, como do mestrado, em que se utilizou uma melodia já conhecida e os próprios alunos inventaram a letra.

Desta forma, em conjunto com os alunos, procedeu-se à construção da letra, em que, para isso, foi feito um levantamento dos valores, sentimentos e atitudes que devem estar presentes, não só na quadra natalícia como no resto do ano, bem como foram trabalhados aspetos como a audição ativa do instrumental de cada música e o ritmo da melodia. Após a conclusão da mesma, os alunos propuseram a construção de mais uma letra mas que integrasse uma coreografia. Assim, e à semelhança da anterior, também esta respeitaria o tema que estava a ser trabalhado, mas teria associado uma coreografia. Desta forma, ambas as turmas elaboraram a letra das melodias propostas, com o auxílio das estagiárias. Os alunos estavam tão motivados e empenhados em ensaiar as músicas, e como não era possível ensaiá-las no tempo letivo das aulas, estes estiveram sempre dispostos a abdicar de alguns minutos do seu recreio para ensaiarem as músicas e a coreografia. É importante ressaltar que, apesar de os ensaios não serem de carácter obrigatório, todos os alunos quiseram participar. No dia da festa de Natal, as estagiárias puderam verificar os resultados do esforço dos alunos, bem como as aprendizagens desenvolvidas (cf. Anexo2 B1, Figura 31). Por esta razão, a mestranda pôde reconhecer a importância que esta área curricular disciplinar tem, uma vez que

permite que os alunos aprendam de uma forma mais lúdica, mas igualmente pedagógica. Por este motivo os professores “...deverão usar a música na prática do seu ensino, com vista a um desenvolvimento de percepções, de capacidades criativas e da sensibilidade em geral” (Amado, 1999, p.49). Assim, tal como defende Amado (1999, p. 132), os professores “...poderão enriquecer a sua prática pedagógica realizando um trabalho de perspectiva multidisciplinar, em que a música dará um importante contributo para o estudo de outras áreas...”.

No que se refere à articulação desenvolvida com a comunidade, o projeto denominou-se “Somos cidadãos, somos solidários!” (cf. Anexo2 B2, IV). Importa mencionar que este, para além de promover a articulação entre diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, também promoveu o desenvolvimento da temática do PE e da educação para a cidadania. A atividade consistiu na dramatização, utilizando a técnica dos fantoches, construídos pelas estagiárias, da história “A carta para o Pai Natal”, do livro “Desejos de Natal” de Luísa Ducla Soares no espaço da biblioteca da escola (cf. Anexo 2 B1, Figura 4 a 11). Esta atividade permitiu estimular o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos, bem como trabalhar a interpretação do texto, e abordar a importância dos valores sociais e morais, uma vez que a época natalícia, período em que a atividade foi dinamizada, se caracteriza pelo consumismo e materialismo. Assim, tendo como pressuposto a importância de desenvolver a cidadania de forma transversal a todas as áreas curriculares, considerou-se fulcral relacionar a história dramatizada com as vivências de cada aluno, para evocar os valores, atitudes e comportamentos que um cidadão responsável e solidário deve adotar. No decorrer desta atividade, que terminou com a questão aos alunos se estes queriam ser voluntários/solidários, desenvolveu-se uma outra no âmbito da expressão e educação plástica, em que os alunos, através de materiais de desperdício, que trouxeram de casa, construíram enfeites natalícios (cf. Anexo2 B1, Figura 21 a 25). A sua construção tinha como intuito desenvolver atitudes de reaproveitamento dos materiais e estimular a criatividade. Para além disso, com as construções realizadas, os alunos trocaram-nas por alimentos que reverteram a favor de uma instituição de solidariedade social. Deste modo, as estagiárias convidaram as representantes da instituição Nossa Senhora das Candeias a comparecerem, numa fase posterior, na escola, onde estas explicaram a missão da organização e a importância e o impacto que tem um ato de solidariedade como o que os alunos tiveram. Neste momento em que se deu às responsáveis, todos os produtos alimentares arrecadados pelas duas turmas, verificou-se o orgulho que os alunos sentiram ao terem conseguido tal proeza (cf. Anexo2 B1, Figura 26 e 27). Com as tarefas delineadas, as estagiárias desenvolveram aprendizagens, tanto em áreas curriculares disciplinares, como nas áreas curriculares não disciplinares, como o caso da área de

projeto, cujo tema é o voluntariado, a formação cívica, com o intuito de desenvolver uma consciência cívica nos alunos, bem como foi ao encontro da temática do PE. Assim, promoveu-se o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação dos saberes, integrando, com carácter transversal, a educação para a cidadania. Também sensibilizaram para as diversas formas e possibilidades de expressão plástica, através da reutilização de materiais de desperdício e a importância que a reciclagem tem na conservação do meio ambiente, na redução da produção de novos materiais, que interferem na qualidade de vida.

Outra atividade desenvolvida em articulação com a comunidade denomina-se “Filantropia” (cf. Anexo2 B5, VI), e foi realizada com o escritor de literatura infantil Eric Many, que se deslocou à instituição para apresentar as suas obras. A escolha deste autor resultou do facto de a mestranda trabalhar uma das suas obras nas aulas (cf. Anexo2 B5, VII). O álbum literário abordado com a turma foi o “Hipólito, o filantropo”, em que a estagiária desenvolveu uma atividade pedagógica no sentido de desenvolver competências nos diferentes domínios do português – oralidade, leitura, escrita, gramática e educação literária. A formanda abordou, ainda, aspetos relativos à educação para a cidadania, uma vez que o livro aborda a temática da amizade. Como prática recorrente, os alunos realizaram, em conjunto com os seus pais/encarregados de educação, uma pesquisa sobre o autor para ficarem a conhecer um pouco da sua vida e obra. Todavia, como a informação disponível era escassa chegou-se à conclusão que se devia elaborar uma entrevista. Desta forma, em conjunto com a turma, realizou-se o levantamento das questões que os alunos queriam ver esclarecidas. Assim, aquando da sua visita, os alunos puderam colocar as suas questões. O facto de estes terem trabalhado um livro do autor e terem tido um papel ativo na construção da entrevista, fez com que estes estivessem extremamente empenhados e motivados, não só na construção da mesma, como aquando da colocação das perguntas. Na visita do autor Eric Many à instituição, as duas turmas envolvidas, dado que esta atividade foi em articulação com o 3º ano que também trabalhou um livro do autor, estavam bastante ansiosas. O escritor, após ter respondido às questões colocadas, leu um dos seus livros em que, com recurso a PowerPoint, apresentou as ilustrações do mesmo. Para terminar, este ainda realizou com as turmas uma atividade de pintura, em que os alunos completaram o desenho de uma das suas personagens para, posteriormente, apresentarem aos colegas (cf. Anexo2 B1, Figura 36 a 40). Em suma, este tipo de atividades em articulação com a comunidade constituiu uma mais-valia para o processo formativo dos alunos, dado que o tornou mais rico.

Concluída a apresentação e melhor análise crítica de algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas no estágio, torna-se igualmente fulcral refletir um pouco da

avaliação, dado que constitui uma das responsabilidades do professor. Deste modo, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º241/2001 (anexo n.º2, II), é da competência do docente avaliar "...com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e (...) [desenvolver] nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem". Os resultados recolhidos devem ser analisados para, posteriormente, se delinear novas estratégias e soluções a implementar.

A avaliação foi uma dimensão que, apesar de ter estado presente no decorrer de toda a prática da formanda, esta no início apresentava algumas lacunas, uma vez que, só tinha em consideração, por exemplo, a resolução de exercícios propostos e o questionamento oral. Neste âmbito, os diálogos estabelecidos com a supervisora institucional foram determinantes, dado que alertou para esta situação. Deste modo, passou-se a considerar outros parâmetros que, numa fase inicial, não se incluía, surgindo a necessidade de construir instrumentos de observação/avaliação. Neste processo, as grelhas de observação/avaliação dos alunos (cf. Anexo2 B3) permitiram constatar os parâmetros que eram necessários desenvolver em cada um dos alunos, bem como verificar a sua evolução. Estas grelhas serviram de base para toda a ação planeada e desenvolvida pela mestranda, dado que permitiram que, aquando do momento de planificação, a díade cruzasse as suas opiniões com os dados recolhidos através das mesmas, o que permitiu avaliar todo o desenrolar das atividades, bem como o desenvolvimento dos alunos. Ressalve-se que esta avaliação era realizada semanalmente, simultaneamente com a OC. Assim, a avaliação constituiu um apoio ao processo educativo, uma vez que possibilitou o reajustamento da ação da estagiária, no âmbito do desenvolvimento do currículo, em função das necessidades educativas dos seus alunos, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Para além disso, a supervisora institucional também alertou para a importância da autoavaliação dos alunos no seu processo formativo. Desta forma, a mestranda passou a realizar momentos, quer por escrito, quer oralmente, de autoavaliação dos alunos de modo a que estes tivessem consciência das suas dificuldades e das aprendizagens ainda a desenvolver. Todavia, a estagiária tem noção que esta deveria ter sido desenvolvida logo no início do estágio, o que teria permitido que os alunos ficassem conscientes das suas necessidades educativas.

Neste processo de ensino e aprendizagem, foi igualmente determinante a avaliação diagnóstica, que, apesar de ter sido da autoria da OC, uma vez que aquando do início do estágio esta já tinha sido realizada, a análise dos dados obtidos foi fulcral para a identificação das necessidades educativas dos alunos e para o delineamento de estratégias para colmatar as dificuldades detetadas. No que se refere à avaliação

sumativa esta, à semelhança da anterior, também foi da responsabilidade da OC. Contudo, importa ressaltar a análise dos resultados obtidos pelos alunos, em que a díade pode verificar os frutos do trabalho que estava a ser desenvolvido com a turma. Desta forma, constatou-se que na área de estudo do meio não existiu qualquer negativa e que em português e matemática, apesar de existirem alguns alunos que não obtiveram sucesso, houve uma melhoria bastante significativa nos resultados alcançados.

No que se refere ao processo de desenvolvimento da estagiária no decorrer do estágio, que teve a duração de duzentas e dez horas, que é possível verificar pela análise da tabela de aulas lecionadas na prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo2 A9), enquanto futura profissional de educação, para além dos instrumentos elaborados e as reuniões e *feedbacks* da supervisora institucional, foram igualmente importantes para o seu processo formativo as reuniões de avaliação intercalar e final. A avaliação intercalar realizada no final do mês de novembro, ou seja, a meio do estágio, dado o seu caráter formativo, em que as dimensões do processo de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada foram analisadas, possibilitou que a formanda tivesse consciência dos itens que tinha que evoluir, quer seja na observação, planificação, ação e reflexão. Desta forma, no decorrer do seu estágio procurou evoluir nos aspetos identificados de modo a potenciar o seu desenvolvimento. No que se refere ao momento da reunião de avaliação final, este permitiu que a estagiária tivesse noção de todo o trabalho que desenvolveu, das capacidades que adquiriu, bem como das competências que já possui. Todavia, existem itens em que é necessário continuar a evoluir, daí a importância da formação ao longo da vida profissional. Em suma, as reuniões de avaliação permitiram que esta tivesse conhecimento das competências que já possuiu e das que ainda são necessárias desenvolver para chegar a um nível de excelência.

Transversalmente neste processo de evolução da formanda, como já foi sendo referido no decorrer deste capítulo, foi determinante praticar sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, em que se identificavam os pontos fortes e críticos da sua intervenção. Desta forma, esta prática revelou-se determinante para a evolução da mestrande, enquanto futura profissional de educação. Um dos instrumentos elaborados, que permitiram essa identificação, foram as narrativas colaborativas (cf. Anexo2 A10) construídas acerca de uma atividade dinamizada pela formanda, em que o par pedagógico e a OC refletiam em torno da mesma. A sua construção permitiu a partilha de diferentes perspetivas em torno da mesma atividade e de possíveis estratégias alternativas, bem como o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica. Assim, ao refletir em torno da atividade, ao problematizá-la, era necessário fundamentar as opções em pressupostos teóricos e conceptuais relevantes, orientadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens favorecedoras do sucesso

educativo. A este nível, as narrativas individuais (cf.anexo2 A11), elaboradas pela formanda acerca dos aspetos que, no decorrer da semana, observou e considerou serem importantes refletir sobre, sendo para tal determinantes as notas de campo registadas no seu diário de formação para reconstruir o momento. Desta forma, a formanda refletia em torno das aprendizagens e momentos mais profícuos da sua semana de estágio, em que mobilizava e sustentava com referentes teóricos, o que permitiu que esta evoluísse, pois fomentava a construção de saberes sobre a sua prática. Relativamente às reuniões com a supervisora institucional após as aulas observadas, também foram, de igual modo, muito enriquecedoras para o seu processo formativo porque a docente apresentava várias alternativas e sugestões que ajudaram a estagiária a evoluir. Isto porque com a sua postura indagadora, a supervisora chamava a atenção para alguns pormenores observados, fundamentais para uma reflexão posterior da estagiária. Todavia, também eram mencionados momentos/estratégias que resultavam. O facto de a supervisora tanto referir aspetos menos conseguidos e aspetos positivos foram igualmente determinantes para o processo evolutivo da formanda, visto que a motivaram para continuar a evoluir. Para além disso, o facto de as atividades desenvolvidas no estágio terem sido, primeiramente assumidas uma manhã, depois um dia e, posteriormente, os três dias também possibilitou esse crescimento. Assim, na fase final, a estagiária já se sentia capaz de assumir a turma sozinha. Para isso, o estágio em pares também foi bastante benéfico, uma vez que, permitiu um apoio mútuo, em que existia uma partilha de ideias, de alternativas de resolução de problemas, que individualmente não seria possível, bem como, ao nível motivacional foi muito importante.

Concluindo, na base de todo o processo desenvolvido pela estagiária esteve a intencionalidade educativa, em que esta concebeu e desenvolveu o respetivo currículo, com o intuito de fomentar nos alunos aprendizagens significativas, diversificadas e integradas, avaliando, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, os processos educativos, bem como as aprendizagens dos alunos, para promover uma maior equidade e qualidade educativa. Para isso, contribuíram os ciclos de investigação-ação, uma vez que, através dos mesmos conseguiu melhorar a sua prática. Ou seja, para que desenvolvesse as competências requeridas nas várias funções da ação do professor do 1ºCEB, como a observação, planificação, ação e avaliação, sem nunca esquecer o perfil específico do desempenho profissional do professor do 1º CEB (DL nº241/2001) e o perfil geral do desempenho docente (DL nº240/2001). Não obstante, torna-se fundamental refletir, de modo mais aprofundado, acerca das competências profissionais desenvolvidas ao longo da prática pedagógica supervisionada. Assim, a metarreflexão que sucede é uma síntese de todo o processo formativo da formanda, enquanto futura profissional de educação de ambos os níveis de educação, a educação pré-escolar e o 1.ºCEB.

METARREFLEXÃO

A prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico fomentou a construção de saberes profissionais inerentes ao perfil específico de desempenho profissional de ambos os níveis de educação. Neste sentido, esta constituiu um "...momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção em contexto real, de práticas profissionais adequadas..." ao contexto em questão, para uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante (DL n.º 43/2007, preâmbulo).

O desenvolvimento das competências intrínsecas a estes perfis decorreu de um processo de responsabilização progressiva pela ação docente, em que se adotou a metodologia de investigação-ação, através da concretização das várias funções da ação do docente, como estratégia para desenvolver os objetivos referentes à unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada. Por conseguinte, o estágio realizado em ambas as valências, com a duração de 210 horas cada, foi imprescindível para construir as competências consideradas necessárias para o desempenho da prática docente, uma vez que proporcionou uma "...observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada..." (ibidem, capítulo III, artigo 14º).

De acordo com Lúcia Oliveira et al. (2004, p.7) "...um bom profissional [de educação] (...) deverá, sempre, assumir uma postura investigativa dos fenómenos mais directamente relacionados com a sua prática. Fala-se, então, de (...) um prático reflexivo". Assim, a metodologia de investigação-ação permite ao docente tornar-se investigador e, ao empenhar-se na investigação, vai, conseqüentemente, melhorar as suas práticas (Day, 2001). Neste sentido, a metodologia adotada, através da reflexão sobre, na e para a ação, possibilitou a melhoria das práticas da estagiária e, por conseguinte, a mudança e a aprendizagem em vários aspetos. Ou seja, ao tomar consciência das questões críticas relativas à sua ação e ao refletir em torno das mesmas, foi possível estabelecer uma dialética entre a teoria e a prática. Desta forma, constituiu-se uma estratégia de formação reflexiva, pois o docente deve regular continuamente a sua ação, recolhendo e analisando a informação que irá usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Sanches, 2001). Deste modo, a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em práxis.

Além disso, importa mencionar que esta metodologia de investigação-ação foi fulcral no processo formativo, uma vez que foi promotora da construção de conhecimentos acerca das práticas da formanda. Assim, ao questionar-se sobre as

mesmas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão, contínua e sistemática, houve a necessidade de recolher informação, de modo a fundamentar as atividades e as estratégias adotadas, o que permitiu que, posteriormente, a mestranda avaliasse o ato educativo. Perante isto, pode-se, então, concluir que "...a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagens e de regulação (...) [,] em que o exercício metódico de uma prática reflexiva (...) torna-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas" (Perrenoud, 1999, p.160). O percurso construído no decorrer do estágio, realizado em ambas as valências, permitiu que a mestranda evoluísse, não só enquanto futura profissional de educação, como, também, possibilitou o seu crescimento pessoal. Finda esta etapa, torna-se importante olhar retrospectivamente e refletir em torno das aprendizagens desenvolvidas, bem como sobre o percurso percorrido.

O estágio em Educação Pré-Escolar foi realizado com um grupo de 15 crianças na faixa etária dos três anos. Uma vez que este foi o primeiro contexto onde a formanda realizou a Prática Pedagógica Supervisionada, pode afirmar-se que desenvolveu várias aprendizagens, que foram, num momento posterior, mobilizadas para a prática no contexto do 1º CEB. Neste âmbito, desenvolveu vários saberes profissionais inerentes à Educação Pré-Escolar, nomeadamente, o saber pensar e agir com estratégias pedagógicas diferenciadas; a mobilização dos saberes científicos e pedagógicos adquiridos nas unidades curriculares que teve ao longo da sua formação, não só ao nível do mestrado, como, também, ao nível da licenciatura; a problematização das exigências da prática profissional e a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões. Para além disso, constata-se a importância que a organização do ambiente educativo tem no desenvolvimento de uma criança, mais concretamente, a organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas (DL n.º 241/2001, anexo I). Desta forma, de acordo com os referentes teóricos e legais para a Educação Pré-Escolar, a mestranda concebeu e desenvolveu o respetivo currículo com o intuito de fomentar, nas crianças, aprendizagens diversificadas e integradas, sendo que, para tal, constatou que as diferentes etapas que caracterizam o processo educativo são determinantes na promoção de uma educação de qualidade.

A observação "...constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação, (...) de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana", isto porque, através desta, se tem consciência das necessidades de desenvolvimento da turma (Estrela, 1984, p.29). Assim, com os dados recolhidos através da observação de cada criança, bem como do pequeno e do grande grupo, a formanda refletiu em torno dos mesmos, permitindo-lhe planificar atividades adequadas a essas

necessidades. Para isso, foram igualmente importantes os dados recolhidos através dos instrumentos de investigação-ação como a entrevista, realizada à OC, os questionários, realizados aos pais/encarregados de educação, bem como as notas de campo e o guião de observação, que permitiram recolher informações mais precisas acerca do contexto, de modo a enriquecer o processo de desenvolvimento dos alunos. A partir dos dados recolhidos, em conjunto com a equipa educativa, planificavam-se as atividades a desenvolver com o grupo e, deste modo, podia constatar-se o quanto a observação era fulcral e determinante para o processo de planificação, uma vez que esta permitia otimizar a prática educativa. Todavia, foi na ação que a formanda sentiu que evoluiu mais, uma vez que, passou a encarar a planificação como um documento orientador, que apresentava uma proposta de trabalho a realizar, não a encarando como algo rígido a ser seguido, pois esta devia ser co-construída com as crianças, de acordo com as suas necessidades educativas e interesses. Ainda na ação, constatou que é igualmente importante que um educador de infância promova o envolvimento ativo das crianças e estimule a sua curiosidade, em que, para tal, é determinante a utilização de materiais estimulantes e diversificados, em que se organiza o espaço e o tempo para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar experiências educativas integradas. Neste sentido, verificou-se a importância de avaliar, numa perspetiva formativa, não só a sua intervenção, mas também, o desenvolvimento das aprendizagens por parte das crianças, com o intuito de ter essa análise em consideração, numa intervenção futura. Assim, no que se refere às etapas que caracterizam o processo educativo, neste nível de educação, sentiu que evoluiu bastante na observação, na planificação, na avaliação e, claramente, na ação.

O estágio desenvolvido no 1º CEB foi realizado com uma turma do 4º ano de escolaridade, composta por 25 crianças. Neste caso, uma vez que este foi o segundo contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, a estagiária sentiu que mobilizou muitos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos para este nível de educação, o que potenciou a sua ação e o seu desenvolvimento neste contexto. Contudo, existem diferenças entre ambos os contextos, o que permitiu que a mestranda desenvolvesse novas aprendizagens e competências e, ao mesmo tempo, aperfeiçoasse aquelas que já tinha adquirido na Educação Pré-Escolar. De referir que, uma das competências aperfeiçoadas, inerentes a um profissional de educação, foi no âmbito da observação, em que a formanda observava cada aluno, bem como toda a turma, com o intuito de planificar atividades que se adequassem às necessidades, capacidades e interesses dos alunos; e, também, na planificação, pois esta planificava a ação pedagógica, com atividades integradas e integradoras, de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, recorrendo a estratégias e recursos diversificados. Como é

óbvio, na EPE também o fazia, contudo neste nível de ensino, dadas as suas especificidades, a estagiária sentiu algumas dificuldades, na medida em que passou de um contexto em que estagiou com 15 crianças, para um outro, em que interagiu com 25 alunos, o que fez com que, numa fase inicial, sentisse dificuldades. Contudo, com o decorrer do estágio, com os instrumentos adotados (notas de campo, grelhas de observação) e com o acompanhamento da OC essas dificuldades foram sendo colmatadas.

Para além disso, considera que, em determinados aspetos, estava bem preparada, nomeadamente, no desenvolvimento de aprendizagens que mobilizassem integradamente saberes científicos das diferentes áreas curriculares, na utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, no desenvolvimento das atividades e na promoção da autonomia dos mesmos. Contudo, uma vez que este nível de ensino tem especificidades próprias e vários conteúdos a serem lecionados, no início manifestou algumas dificuldades em articulá-los, dada a sua dimensão, bem como no que se refere à integração das áreas curriculares não disciplinares. Isto é, no início planificava atividades em que só desenvolvia, essencialmente, aprendizagens no âmbito de uma unidade curricular, no entanto, após os diálogos e apoio da supervisora institucional, esta, no fim da sua prática pedagógica supervisionada, conseguia desenvolver aprendizagens, integrando os saberes científicos das outras áreas curriculares (DL n.º 241/2001).

Porém, considerando que "...o acto educativo é toda acção que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação..." (Tavares, 1999, p.91), a estagiária sentiu que evoluiu, em grande medida, na gestão do tempo, dado que inicialmente planificava tempo a mais para o desenvolvimento de uma atividade, do que realmente era necessário. Outro aspeto diz respeito ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, como se pode comprovar pelas atividades descritas no capítulo anterior, conducentes ao sucesso de cada aluno e promotoras da sua autonomia. Para além disso, no âmbito da ação, constatou a importância de promover o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, bem como a utilização dos conhecimentos prévios, em que foi determinante relacionar os conteúdos abordados na aula com aquilo que os alunos já sabiam, isto porque, "os alunos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conteúdos às aprendizagens anteriores e à realidade concreta em que se inserem" (Estanqueiro, 2010, p.34). A este nível, importa ainda referir que o conhecimento dos programas foi determinante para a sua adequação aos alunos, de modo a promover o desenvolvimento de aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares, com a elaboração de materiais apropriados (DL n.º 241/2001).

O estágio realizado no 1ºCEB potenciou a ação da formanda e a sua evolução, não só enquanto futura profissional de educação, como também a nível pessoal, dado que no contexto em educação pré-escolar surgiram vários constrangimentos, que, serão mencionados de seguida. De modo sucinto, no Centro Escolar de Nevogilde, estágio realizado na educação pré-escolar, existiam normas bastante rígidas por parte da coordenação, nomeadamente nos corredores da instituição e nas próprias salas, em que apenas eram permitidas afixações de trabalhos realizados pelas crianças, em determinadas paredes, sendo que não podiam ultrapassar um determinado limite de altura imposto e, para além disso, existiam regras muito concretas em relação à participação da família, em que, por exemplo, existia um horário pré estabelecido pelo centro para a participação dos mesmos, horário esse, que era pós-letivo. No entanto, já no fim da prática pedagógica supervisionada, neste nível de educação, a estagiária, e após alguma insistência por parte da equipa educativa, o coordenador deixou a família participar no processo nos períodos letivos. Por outro lado, no estágio realizado no 1ºCEB, no Centro Escolar das Antas, tais constrangimentos não se verificaram, uma vez que a coordenadora sempre se demonstrou disponível para apoiar a estagiária no seu processo formativo, revelando-se numa pessoa extremamente acessível. Isto é, quando a formanda necessitou de informações acerca da instituição, esta prontificou-se logo em fornecer-las, no próprio decorrer do estágio a estagiária pôde afixar os trabalhos desenvolvidos com os alunos na sala de aula, bem como nos corredores para a comunidade educativa observar o trabalho que estava a ser desenvolvido. Para além disso, foi possível realizar a articulação com a comunidade, não só na recolha de alimentos que reverteram a favor de uma instituição de solidariedade social, como também com o convite realizado ao escritor Eric Many. Permitindo enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No processo de crescimento profissional da estagiária, as narrativas colaborativas e individuais (aspeto que já foi amplamente desenvolvido no capítulo 3 deste relatório), foram muito importantes para o desenvolvimento e potencialização da sua ação, na medida em que se avaliava o processo de ensino e aprendizagem com uma natureza socioconstrutivista crítica, enquanto instrumentos da metodologia investigação-ação e estratégia de construção de conhecimentos. Isto porque a escrita constituiu uma forma de estruturar o pensamento, pois, ao registar, a mestranda estava a reviver e a reestruturar a ação, contextualizando-a e fundamentando-a, desenvolvendo, assim, hábitos de reflexão (Vieira, 1993). Desta forma, as narrativas permitiram a interação dos saberes adquiridos e constituídos com os saberes emergentes, resultantes da análise das situações. Assim, a formanda ao indagar-se acerca da sua intervenção, estava a

promover a melhoria da qualidade da ação educativa, uma vez que o professor deverá sempre regular criticamente a sua ação (Vieira & Moreira, 2011).

Neste processo de crescimento, em ambas as valências, foi fundamental a reflexão em conjunto, o trabalho desenvolvido em díade, uma vez que, houve um apoio mútuo, uma partilha de ideias e de recursos, bem como o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta com a OC pois, tal como defende Perrenoud (1999), a cooperação é um valor profissional.

O papel da supervisora institucional foi, de igual modo, determinante para o processo de formação da mestranda e para o seu desenvolvimento de competências inerentes a cada um dos perfis. Segundo Shön (1987), citado por Vieira & Moreira (2011), "...a supervisão deverá ser orientada por uma visão de pedagogia, permitindo o reconhecimento e a aceitação da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas que nela se colocam", isto porque a supervisora institucional procurou sempre "...encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas" (Reis, 2011, p.17). Neste sentido, a supervisora que acompanhou e orientou as primeiras experiências na prática profissional, favoreceu o desenvolvimento das capacidades e aptidões inerentes ao perfil do profissional de educação (Ribeiro, 2000). Não obstante, o *feedback* da supervisora institucional também foi muito importante para promover a evolução da mestranda, na medida em que, "o feedback constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores..." (Reis, 2011, p.56).

Em suma, o estágio foi um processo indispensável e muito importante na formação da mestranda, tanto como futura profissional de educação, como também a nível pessoal e social. Para isso, foi determinante a metodologia desenvolvida de "...tipo investigação-ação, como estratégia facilitadora de uma formação reflexiva que (...) através do questionamento de teorias e práticas subjacentes e da construção de um saber profissional, permitiu caminhar na direção do desenvolvimento progressivo da profissionalidade docente" (Ribeiro, 2000, p. 91). Assim, este percurso fez com que a formanda se tornasse uma futura "...profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades (...) [das crianças] e dos contextos escolares e sociais." (DL nº 43/2007). Contudo, tem consciência que ainda está no início do processo da sua evolução, enquanto profissional de educação e que, para conseguir atingir a excelência nos dois perfis, é necessário continuar a desenvolver "... competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida..." (DL n.º 240/2001, anexo V), isto porque "...o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente" (Vieira & Moreira, 2011, 28).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pp. 13-23).
- Almeida, G. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Paralelo Editora, LDA.
- Amado, M. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologias* (6º edição). Lisboa: Texto Editores.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Arends, R. (2007). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bessa, N. & Fontaine, A-M. (2002). *Cooperar para aprender, Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas*. (4ª edição). Departamento de Educação Básica.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

- Dinis, R. & Roldão, M.C., (2004). *Gestão curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. In Costa et al., *Gestão Curricular, percursos de investigação*. Universidade de Aveiro.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias e políticas*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender (4ª edição)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, O. (1994). *Escrever da teoria à prática*. In Fernanda Irene Fonseca (org.), *Pedagogia da escrita – perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Pedagogia, cultura profissional e inovação na escola inclusiva. O desafio das equipas educativas*. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In M. A. Flores e A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo. (pp. 39-60).
- Leal, T. & Cancela, J. (2011). *Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*, *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), volume (24). Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (1999). *Avaliação e currículo*. Braga: Encontro da ANPL.

- Leite, C. G., L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA Editores.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (II) – Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, A. & Alçada. I. (1997). *Uma aventura na Serra da Estrela*. Mirandela: Editorial Caminho.
- Many, E. (2006). *Hipólito, o filantropo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, R. (1999). Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular. In R. Marques & M. Roldão (org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – reflexão participada*. Porto: Porto Editora. (pp. 65 - 80)
- Marques, M. (2005). Entre a continuidade e a inovação. O ensino superior de enfermagem e as práticas pedagógicas dos professores de enfermagem, *Revista Lusófona de Educação*, (online), volume (5). Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a09.pdf>.
- Moreira, M. (2000). Para inovação das práticas supervisionadas – um programa de formadores de supervisores pela investigação acção. In M. Roldão (org.), *Inovação, curricular e formação*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Neto-Mendes, A. et al. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa. *Gestão Curricular – Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp. 143-158).
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (pp. 29-42)
- Oliveira, L. et al. (2004). *Investigação em educação – Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D. et al. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw- Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O. et al. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência (2ª edição)*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. et al. (2008). *Programa de matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, A. (1993). *Desenvolvimento curricular (4ª edição)*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e onde começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores. (pp. 43 – 57).
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pp. 89-95).
- Ribeiro, D. (2001). A prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. In *Toques formativos – Contributos para a educação de infância*. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. (pp. 12-15).
- Richardson, V. (1995). Tempo e Espaço. In R. Arends, *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rodrigues, A. (2001). *Investigação em educação: Métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.

- Roldão, M. (1994). *O pensamento da concreto da criança – Uma perspectiva a questionar no currículo*. Instituto de Inovação Educacional: Ciências da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Questões e razões: Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Revista Noesis: Trabalho colaborativo de professores*. (Online), volume (71). Retirado de: www.dgidc.min-edu.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora Portugal.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva, *Revista Lusófona de Educação*. (Online), volume (5). Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In. P. A. et al.(org.), *Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (pp.75-84).
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Roberto Costa (Tradução). Porto Alegre: ARMED.
- Simões & Ralha-Simões (1999). Pressupostos curriculares e construção do conhecimento pedagógico. In R. Marques & M.C. Roldão (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – reflexão participada*. Porto: Porto Editora. (pp. 99-112)

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de inovação e de desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Soares, L. (1998). *Crime no expresso do tempo*. Lisboa: Livraria Civilização Editora.
- Soares, L. (2007). *Desejos de Natal*. Lisboa: Livraria Civilização Editora.
- Sobrinho et al. (1994). *Apuntes de literatura infantil: Cómo educar en la lectura*. (I. Ramalheite, Trad.). Santander, Alfaguara.
- Spodek & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In Marques, R. e Roldão, M. (Org.) *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. et al. (2011). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. et al. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Online). Retirado de: <ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001.../000046258.pdf>.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vilar, A. (1993). *O Professor Panificador*. Lisboa: Edições Asa.

Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. (J. C. T. Eufrazio, Trad.). Lisboa: ASA Editores II, S. A. (pp. 150-195).

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular*. (3ª edição). Rio Tinto: Edições ASA.

Documentos cedidos pelas instituições de ensino

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni. (2010). Porto.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni. (2010). Porto.

Plano Anual de atividades do Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni (2012). Porto.

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. (2011). Regulamento da prática pedagógica supervisionada – estágio. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 126/2012 – I Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. Diário da República n.º 242/2012 – II
Série.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2012 – I Série.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236/2012
– II Série.

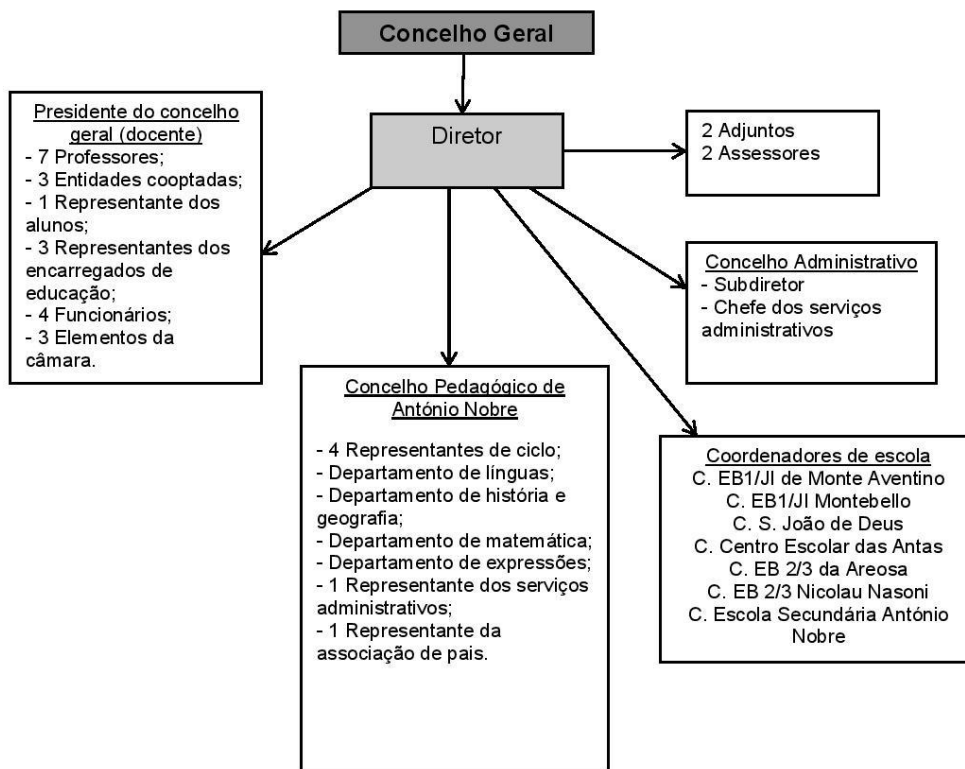
Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República
n.º 166/2005 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa.

ANEXOS 2

ANEXOS 2 TIPO A

ANEXO 2 A1
Organograma do Agrupamento de Escolas António Nobre

ORGANOGRAMA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE¹



Escolas que integram o agrupamento
EB1/JI de Monte Aventino
EB1/JI Montebello
S. João de Deus
Centro Escolar das Antas
EB 2/3 da Areosa
EB 2/3 Nicolau Nasoni
Escola Secundária António Nobre

Alunos	Docentes	Não docentes
2115	196	108

¹ Conforme disposto no Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, o agrupamento de escolas António Nobre surgiu pela agregação de vários agrupamentos: a escola EB 2/3 Nicolau Nasoni, o agrupamento da Areosa e a escola secundária António Nobre.

ANEXO 2 A2
Grelha de Observação da Turma

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO

1. Grelha de registo de observação da sala de aula

Observadores: Natasha Pereira e Renata Oliveira

Data de observação: 3 a 12 de outubro de 2012

Escola: Centro Escolar das Antas

Professora: O. C.

Turma: 4ºB

Sala: 1

Objetivo geral da observação: Caracterizar o ambiente educativo do 1ºCEB

Questões orientadoras de observação		Registo de observação	Inferências
Organização do espaço	Como está organizada a sala?		
	Qual é a área da sala? O espaço é adequado ao número de alunos?	A sala apresenta aproximadamente 50 metros quadrados e é adequada para número de alunos que comporta.	
	Qual é a disposição que as mesas apresentam na sala de aula? Quem é responsável por esta organização?	As mesas estão dispostas por filas. Esta disposição foi da autoria da professora, a fim de rentabilizar o espaço e tendo em consideração as características e necessidades dos alunos.	

Questões orientadoras de observação	Registo de observação	Inferências	
Organização do espaço	Qual o papel dos alunos na organização do espaço?	Foi a professora que organizou o espaço, uma vez que já conhece os alunos (acompanha-os desde o 1ºano). Contudo, reorganiza-o sempre que tal se justifique.	
	O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos? Têm acesso aos armários?	Sim, a sala de aula oferece condições de autonomia. Todavia, os alunos só podem mexer nos armários com a permissão da professora.	
	A professora promove trabalhos de grupo, individuais, entre outros?	Sim, sempre que tal se justifique.	Exemplos: Grupo: trabalho acerca de um tema para os alunos consolidarem aprendizagens. Individuais: Resolução de exercícios e pequenas atividades.
	As escolhas e interesses manifestados pelos alunos valorizados?	Sim.	
	Existe iluminação natural?	Sim.	As luzes da sala de aula só são ligadas se for necessário.
	Existe circulação de ar?	Sim.	
	Existe aquecimento?	Sim.	A sala possui sistema de aquecimento/arrefecimento do ar.

SALA DE AULA

Questões orientadoras de observação		Registo de observação	Inferências
Turma	Quantos alunos constituem a turma?	A turma é constituída por 25 alunos.	
	Qual é o n.º de alunos do género feminino e do género masculino?	Esta é constituída por 16 raparigas e 9 rapazes.	
	Qual a idade dos alunos?	Os alunos têm, na sua maioria, 9 anos, à exceção de um aluno que é repetente e tem 10 anos.	
	Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia das NEE que apresentam?	Não.	
	Todas as crianças residem na área circundante da instituição?	Não.	Os alunos que não residem na área circundante à instituição, porém não demoram muito tempo a chegar à escola, dado que esta é de fácil acesso.

Questões orientadoras de observação		Registo de observação	Inferências
Tempo	Como são realizadas as rotinas de entrada da manhã, do lanche e rotina de saída?	<p>Rotina de entrada da manhã: Os alunos esperam a chegada da professora dentro da sala. Por norma, quando a professora chega à sala todos os alunos já estão presentes.</p> <p>Hora do Lanche: 10h30 – 11h Os alunos pegam no seu lanche e lancham na sala. Só depois é que saem para o recreio.</p> <p>Rotina de entrada do Lanche: Os alunos entram na sala e sentam-se nos seus respetivos lugares.</p> <p>Rotina de Saída: Os alunos arrumam o seu material de trabalho.</p>	
	Qual a duração de cada uma das rotinas?	<p>Rotina de entrada da manhã: Aproximadamente 10 minutos</p> <p>Hora do Lanche: Aproximadamente 30 minutos</p> <p>Rotina de entrada do Lanche: Aproximadamente 5 minutos</p> <p>Rotina de Saída: Aproximadamente 2 minutos</p>	

Questões orientadoras de observação		Registo de observação	Inferências
Recursos didáticos e humanos	Que tipo de materiais existe na sala de aula (estruturados, não estruturados, semiestruturados)?	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas; - Cadeiras; - Armários; - Computador; - Projetor multimédia; - Impressora; - Quadro interativo; - Quadro branco. 	
	Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º dos alunos?	Sim.	A professora, no início do ano, forneceu uma lista de materiais aos alunos para que estes os trouxessem todo o ano, tais como: tesoura, lápis de cor, entre outros.
	Qual o estado de conservação dos materiais?	Os materiais encontram-se em bom estado.	
	Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas curriculares disciplinares?	Sim.	Importa ressaltar que na sala não existem materiais como o MAB ou os sólidos geométricos, porque estes encontram-se na biblioteca e necessitam de ser reservados.

Questões orientadoras de observação		Registo de observação	Inferências
Interações	Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	Sim, os alunos estão constantemente a manifestar as suas opiniões, pensamentos e emoções.	
	Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	Sim.	
	Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	Sim.	
	Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?	Por norma sim.	
	Os alunos partilham voluntariamente os seus objetos?	Sim.	

Questões orientadoras de observação	Registo de observação	Inferências	
Atitudes	Postura da Professora		
	Em que local o professor se coloca no decorrer da aula?	Apesar da secretária da professora se encontrar à frente da sala de aula, esta no decorrer das atividades vai circulando pela sala.	
	O professor expressa-se de forma correta, clara e audível?	Sim.	
	Estimula a participação dos alunos? De que forma?	Sim, deixando frases suspensas, fazendo questões aos alunos, entre outros.	
	O professor mantém os alunos envolvidos nas tarefas de forma ativa?	Sim.	
	Postura dos alunos		
	Existe alguma regra para a entrada na sala de aula?	Não, até porque os alunos chegam antes da professora, porque a porta encontra-se aberta. Contudo, estes sabem que se têm que comportar corretamente até à sua chegada.	
	De que forma é que os alunos participam ao longo da aula?	A professora vai chamando o nome de cada aluno para que respondam às questões colocadas, porém, quando querem participar sem serem solicitados, geralmente, colocam o dedo no ar.	
	Os alunos mostram-se interessados e ativos nas atividades realizadas na sala de aula?	Sim.	

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO

2. Grelha de registo de observação do recreio

Observadores: Natasha Pereira e Renata Oliveira

Data de observação: 3 a 12 de outubro de 2012

Escola: Centro Escolar das Antas

Professora: O. C.

Turma: 4ºB

Sala: 1

Objetivo geral da observação: Caracterizar o ambiente educativo do 1ºCEB

RECREIO

Questões orientadoras de observação		Registo de observação	Inferências
Organização do espaço	Como está organizado?	Existe o edifício da escola, que tem contíguo o ginásio.	
	Existe algum espaço coberto?	Sim.	Existem dois espaços cobertos, contudo em caso de mau tempo esta não tem área suficiente para abrigar os alunos. Por isso, quando chove os alunos, na hora do recreio, ficam no átrio da escola.
	Existe espaços verdes ou alguma horta biológica?	Existem poucos espaços verdes e não existe nenhuma horta biológica.	
	Existem ecopontos? São utilizados?	Existe.	
	Existe espaço exterior contíguo à instituição?	Sim, o pavilhão.	
	O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelos alunos?	Sim.	Neste espaço exterior, os alunos podem realizar brincadeiras, jogos, como por exemplo, basquete e futebol.
	Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço?	Sim, existe material de entretenimento para os alunos.	
	Qual o seu estado de conservação?	Bom.	A instituição é recente, daí o estado de conservação ser bom.

Questões orientadoras de observação		Registro de observação	Inferências
Recursos humanos e físicos	Quem/qual o número de vigilantes no recreio?	Duas.	
	Existe alguma animadora sociocultural?	Não.	
Grupo/ Interações	Que atividades são desenvolvidas nesse espaço	Os alunos jogam futebol, basquetebol, realizam corridas, entre outras.	
	A professora interage com os alunos nas brincadeiras?	Não.	
	Os alunos relacionam-se com os alunos dos outros níveis de ensino?	Sim.	Os alunos realizam jogos e brincadeiras em comum.
Tempo	Qual a duração do intervalo da manhã e da tarde?	Manhã – 30 minutos Tarde – 15 minutos	Todavia existem alunos que após as 15h30 vão embora, uma vez que não têm atividades de enriquecimento curricular.

ANEXO 2 A3
Questionário aos pais/encarregados de educação

Nota explicativa

O questionário que se segue foi realizado pelas estagiárias no âmbito do mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, mais concretamente ao nível da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB. Este destina-se aos pais/encarregados de educação das crianças e tem como objetivos: conhecer os hábitos das crianças no contexto familiar e identificar curiosidades e interesses das crianças.

Deste modo, o questionário permite-nos aceder a informações mais específicas acerca das crianças, sendo que estas podem constituir-se como dados cruciais a ter em conta no seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que este documento é anónimo e asseguramos que as informações fornecidas são confidenciais.

Obrigado pela colaboração.

As estagiárias,
Natasha Pereira
Renata Oliveira

QUESTIONÁRIO

TEMA: Caracterização da turma.

OBJETIVOS:

- a) Conhecer os hábitos dos alunos no contexto familiar;
- b) Identificar curiosidades e interesses dos alunos.

1. Quem costuma levar a criança à escola?

- Mãe
- Pai
- Avó/Avô
- Irmão mais velho
- Outro. Qual? _____.

1.1 Como se desloca para a escola?

- A pé
- Transporte público. Qual (metro/autocarro/comboio)? _____.
- Carro
- Outro. Qual? _____.

2. Quando a criança não está na escola com quem está habitualmente?

- Mãe
- Pai
- Avó/Avô
- Irmãos
- Outros familiares. Qual? _____.
- Vizinha(o)

2.1 Que tipo de atividades costuma desenvolver quando não está na escola?

3. Quais os espaços de casa que brinca frequentemente?

3.1. Que tipo de atividades realiza nesses locais?

3.2. Quando brinca com o(s) seu(s) filho(s) que tipo de atividades realiza?

4. A criança partilha o seu quarto com alguém?

Não

Sim. Com quem? _____

5. Que tipo de aparelhos tem o quarto da criança?

6. Habitualmente a que horas se deita a criança?

7. A que horas se levanta a criança?

8. Nos dias em que a criança não está na escola, o que faz com a família nuclear?

9. Que interesses manifesta a criança no contexto familiar?

Ler

Ouvir música

Ver TV

Estudar

Jogar computador

Andar de bicicleta

Outro. Qual? _____.

10. Partilha os seus tempos livres com o(s) seu(s) filho(s)?

11. Que sentimentos manifesta a criança acerca da escola?

12. A criança relata junto das famílias o que vivenciou na escola?

13. De que modo as famílias participam nos projetos da escola?

14. A criança tem acesso à Internet?

14.1 Aquando da sua utilização a criança está acompanhada?

15. Quando realiza as refeições está com a família nuclear?

Sim

Não

16. A criança toma o pequeno-almoço?

17. Caso a criança não seja natural da localidade do escola, visita com regularidade a sua cidade natal?

Sim

Não

18. Se a criança for originária de outro país, que tipo de língua é falada em casa?

Língua materna

Português

Ambas.

19. Como é que a criança realiza os trabalhos de casa?

Sozinha

Pai/Mãe

Irmãos

Explicadora (Centro de estudos)

Outros. Qual? _____

20. A criança tem um local próprio para estudar?

Não.

Sim. Qual? _____

21. A criança tem hábitos de estudo, ou seja, estar num lugar em determinada altura do dia para estudar?

Não.

Sim. Qual? _____

22. Quem é que organiza o tempo de estudo da criança?

23. Na preparação para os testes como é que a criança estuda?

ANEXO 2 A4

Grelhas de observação/avaliação dos alunos da turma

Grelha de observação/avaliação

Semana: 10 – 12 de outubro

Comportamentos e atitudes															
Categorias		Responsabilidade			Respeito/cumprimento de regras							Autonomia			
Descritores de desempenho	Alunos	É assíduo e pontual	Traz o material necessário	Tem os materiais de trabalho organizados/é cuidadoso com os materiais	Tem um comportamento correto/é obediente	Ouve com atenção o que lhe dizem	Respeita a opinião dos outros	Coopera nas atividades propostas	Tem um bom relacionamento com os outros	Participa nas aulas			Revela persistência e esforço	Revela interesse/curiosidade	Toma iniciativa na resolução de problemas
										Por iniciativa própria, com ordem e sem interromper	Apenas quando é solicitado	Frequentemente interrompe com as suas intervenções			
Ana Rita															
André															
Bruno															
Clarisse															
Diogo André															
Diogo Pereira															
Filipa															
Gonçalo															
Ilda															
Inês Catarina															
Inês Dinis															
Inês Maria															
Joana Filipa															
Joana Silveira															
José Pedro															
Juliana															
Lara															
Liliana															
Mariana															
Marta															
Pedro Miguel															
Rafaela															
Raquel															
Rui Pedro															

LEGENDA:

● - Nível elevado/alto

● - Nível médio

● - Nível baixo

Mês: Outubro

Grelha de observação/avaliação

Leitura					
Data: 10/10/2012 – 12/10/2012					
Descritores de desempenho	Lê com clareza	Lê com ritmo adequado	Lê de forma audível	Lê respeitando a pontuação e com uma entoação correta	Lê com expressividade
Alunos					
Ana Rita	●	●	●	●	●
André	●	●	●	●	●
Bruno	●	●	●	●	●
Clárisse	●	●	●	●	●
Diogo André	●	●	●	●	●
Diogo Pereira	●	●	●	●	●
Filipa	●	●	●	●	●
Gonçalo	●	●	●	●	●
Ilda	●	●	●	●	●
Inês Catarina	●	●	●	●	●
Inês Dinis	●	●	●	●	●
Inês Maria	●	●	●	●	●
Joana Filipa	●	●	●	●	●
Joana Silveira	●	●	●	●	●
José Pedro	●	●	●	●	●
Juliana	●	●	●	●	●
Lara	●	●	●	●	●
Liliana	●	●	●	●	●
Mariana	●	●	●	●	●
Marta	●	●	●	●	●
Pedro Miguel	●	●	●	●	●
Rafaela	●	●	●	●	●
Raquel	●	●	●	●	●
Rui Pedro	●	●	●	●	●

LEGENDA:

● - Nível elevado/alto

● - Nível médio

● - Nível baixo

Grelha de observação/avaliação

Data: 15/11/2012

Tema: Biobibliografia de Luísa Ducla Soares

Apresentação/divulgação de trabalhos/projetos							
Descritores de desempenho	Usa a linguagem de forma clara, e audível	Revela capacidade comunicativa/à vontade	Mantem contacto visual com o público	Usa adequadamente gestos e a expressividade facial para transmitir as suas ideias	A apresentação revela originalidade	Evita ler na apresentação do seu trabalho	Resposta aos pedidos de esclarecimento e às questões colocadas pelos colegas e/ou professor
Alunos							
Ana Rita	●	●	●	●	●	●	●
André	●	●	●	●	●	●	●
Bruno	●	●	●	●	●	●	●
Clarisse	●	●	●	●	●	●	●
Diogo André	●	●	●	●	●	●	●
Diogo Pereira	●	●	●	●	●	●	●
Filipa	●	●	●	●	●	●	●
Gonçalo	●	●	●	●	●	●	●
Iara	●	●	●	●	●	●	●
Ilda	●	●	●	●	●	●	●
Inês Catarina	●	●	●	●	●	●	●
Inês Dinis	●	●	●	●	●	●	●
Inês Maria	●	●	●	●	●	●	●
Joana Filipa	●	●	●	●	●	●	●
Joana Silveira	●	●	●	●	●	●	●
José Pedro	●	●	●	●	●	●	●
José Tiago	●	●	●	●	●	●	●
Juliana	●	●	●	●	●	●	●
Lara	●	●	●	●	●	●	●
Liliana	●	●	●	●	●	●	●
Mariana	●	●	●	●	●	●	●
Marta	●	●	●	●	●	●	●
Pedro Miguel	●	●	●	●	●	●	●
Rafaela	●	●	●	●	●	●	●
Raquel	●	●	●	●	●	●	●
Rui	●	●	●	●	●	●	●

LEGENDA: ● - Nível elevado/alto ● - Nível médio ● - Nível baixo
 Tipo de apresentação: Em grupo ● Individual ○

Grelha de observação/avaliação

Tarefa: Escrever um texto a contar o final da história lida e escutada “História de pontos e acentos” de José Jorge Letria, seguindo algumas orientações que lhes são facultadas. (26/10/2012)

Descritores de desempenho Alunos	Escrita e Produção de texto							
	Utiliza uma caligrafia legível	Escreve com clareza e correção	Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados do texto	Escreve frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos	Aborda o tema indicado, respeitando os aspetos sugeridos nas instruções	Desenvolve de forma coerente a continuação da história	Redige o texto segmentando as unidades maiores do discurso (demarcação das falas e das sequências narrativas/descriptivas)	Escreve o texto integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: ação e conclusão
Ana Rita								
André								
Bruno								
Clarisse								
Diogo André								
Diogo Pereira								
Filipa								
Gonçalo								
Ilda								
Inês Catarina								
Inês Dinis								
Inês Maria								
Joana Filipa								
Joana Silveira								
José Pedro								
Juliana								
Lara								
Liliana								
Mariana								
Marta								
Pedro Miguel								
Rafaela								
Raquel								
Rui Pedro								

LEGENDA: ● - Nível elevado/alto ● - Nível médio ● - Nível baixo
 - Não realizou o trabalho de casa

ANEXO 2 A5
Planificação semanal de 8 a 12 de outubro de 2012
e de 16 a 18 de janeiro de 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 8 A 12 DE OUTUBRO DE 2012

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:	Instituição: Centro Escolar das Antas Turma: 4º B	Equipa Educativa Professora: Maria Otilia Carvalho Estagiárias: Natasha Pereira e Renata Oliveira	Comentário [AMBPF3]: Muito bem identificado.
- G. evidencia dificuldades nas diferentes áreas curriculares. - J. S. evidencia dificuldades na leitura e interpretação. - P. revela pouca capacidade de concentração.	Competências: <u>Português</u> - Detetar algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral e escrito; - Encontrar num enunciado a informação necessária; - Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter informação; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Ler em voz alta; - Ler e ouvir obras de literatura; - Desenvolver o gosto pela leitura. <u>Matemática</u> - Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as operações: adição e subtração; - Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos.		Comentário [AMBPF1]: Trabalhar
Interesses evidenciados: - Trabalha em pares.	<u>Estudo do meio</u> <i>O seu corpo</i> • Os músculos: - Reconhecer a existência dos músculos; - Reconhecer a sua função (movimentos, suporte...); - Observar em representações dos músculos humanos.		Comentário [AMBPF2]: Será para retirar este campo pois não se justifica nesta planificação..
Resultados de aprendizagem evidenciados:	• A pele: - identificar a sua função (proteção); <i>A segurança do seu corpo</i> - Identificar alguns cuidados a ter com a exposição ao sol. - Conhecer algumas regras de primeiros socorros: conhecer algumas medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fraturas e distensões. - Conhecer e aplicar regras de prevenção de incêndios (nas habitações, locais públicos, florestas...).		

- Conhecer regras de segurança antissísmicas (prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo).

Metas Curriculares:

Português

Oralidade

- 1. Escutar para aprender e construir conhecimentos: Identificar ideias-chave de um texto ouvido.
- 3. Produzir um discurso oral com correção: Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.

Leitura e escrita

- 7. Ler textos diversos: Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada.
- 16. Redigir corretamente: Utilizar uma caligrafia legível; Escrever com correção ortográfica e de pontuação; Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto; Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.

Educação Literária

- 24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos: Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar; Recontar histórias lidas; Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

Gramática

- 28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático: Conjuguar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro).

Matemática

Números e Operações

Números Naturais

- 3. Resolver problemas: Resolver problemas de vários passos envolvendo as quatro operações.

PLANO DE AÇÃO							
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira		
MANHÃ	<p>9hoo – 10h30 Português - O texto expositivo e as suas características. Revisão dos tempos verbais: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do indicativo¹. - PNL – Resumo escrito do capítulo II da obra “Uma aventura na Serra da Estrela” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada².</p> <p>11hoo – 12h00 Matemática - Adição e subtração com diferentes estratégias de cálculo³.</p>	<p>9hoo – 10h30 Matemática - Continuação das diferentes estratégias de cálculo para a adição e para a subtração³.</p> <p>11hoo – 12h00 Português - Tipos de texto: Texto instrucional e texto conversacional¹.</p>	<p>9hoo – 10h30 Português - Tipos de texto: Banda desenhada e as suas características¹. - PNL – Resumo escrito do capítulo III da obra “Uma aventura na Serra da Estrela” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada².</p> <p>11hoo – 12h00 Matemática - Exercícios de revisão (estratégias de cálculo)³.</p>	<p>9hoo – 10h30 Português - Análise de um texto: o parágrafo; a construção de um texto¹.</p> <p>11hoo – 12h00 Português - PNL – Leitura e reconto oral do capítulo IV da obra “Uma aventura na Serra da Estrela” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada².</p>	<p>9hoo – 10h30 Português - Exercícios de revisão da adição e da subtração com diferentes estratégias de cálculo³.</p> <p>11hoo – 12h00 Português - Leitura e exploração do texto “Farinha para elefantes”¹. - O conhecimento explícito da língua: sinónimos e antónimos¹.</p>		

		ALMOÇO				
	TARDE	13h30 – 15h30 Estudo do meio/ Expressões - Revisão dos conteúdos trabalhados (questões orais) ⁴ . - Exercícios escritos (fichas de trabalho) ⁴ .	13h30 – 15h30 Português - Exercícios de revisão explícito da língua ¹ . - Exploração do capítulo III da obra “Uma aventura na Serra da Estrela” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ² .	13h30 – 15h30 Estudo do meio/ Expressões - À descoberta de si mesmo – o seu corpo: Os músculos ⁴ .	13h30 – 15h30 Matemática - Revisão da adição e da subtração com diferentes estratégias de cálculo ^{3A} .	13h30 – 15h30 Estudo do meio - Revisão de conhecimentos (os músculos) ⁴ . - À descoberta de si mesmo – o seu corpo: A Pele e suas funções ⁴ . Áreas curriculares não disciplinares - Bochecho com flúor.
Recursos pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo turma: A - em pares; (Todas as outras atividades serão realizadas individualmente). • Gestão do espaço: Todas as atividades serão realizadas na sala de aula. • Gestão dos materiais: 1-Gramática de Português; 2- Obra: “Uma aventura na Serra da Estrela” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; 3-Manual de Matemática e caderno de exercícios; 4- Manual de Estudo do Meio. 						
Responsável pela dinamização das atividades: Professora titular, sendo que as estagiárias prestarão apoio nas diferentes atividades.						

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 16 A 18 DE JANEIRO DE 2013

Instituição: Centro Escolar das Antas Turma: 4º B	Equipa Educativa Professora: Maria Otilia Carvalho Estagiárias: Natasha Pereira e Renata Oliveira
Competências/Metas Curriculares: Competências: <u>Português</u> - Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização da tarefa a realizar; - Usar a palavra de uma forma clara e audível; - Ler em voz alta; - Ler e ouvir obras de literatura; - Desenvolver o gosto pela leitura; - Identificar o sentido global de um texto; - Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito; - Produzir um discurso de acordo com o objetivo estabelecido; - Escrever textos mediante a proposta do professor. <u>Matemática</u> Geometria - Reconhecer figuras no plano e sólidos geométricos, identificando propriedades que os caracterizam. <u>Estudo do Meio</u> À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL - Os astros: Constatar a forma da Terra através de fotografias, ilustrações; Observar e representar os aspetos da Lua nas diversas fases; Observar o sistema solar. <u>Expressão físico-motora</u> - Combinar posições de equilíbrio estático com marcha lateral; - Rodar o arco à volta do corpo, mantendo o movimento por ondulações do corpo; - Posições de flexibilidade variadas.	

Metas Curriculares:

Português

Oralidade

- 1. Escutar para aprender e construir conhecimentos: Identificar ideias-chave de um texto ouvido.
- 3. Produzir um discurso oral com correção: usar a palavra de forma audível, com boa articulação; mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.
- 4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.
- 5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.

Leitura e escrita

- 6. Ler em voz alta palavras e textos.
- 8. Apropriar-se de novos vocábulos.
- 9. Organizar os conhecimentos do texto.

Educação Literária

- 23. Ler e ouvir ler textos literários.
- 24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos: Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar; Recontar histórias lidas; Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

Gramática

- 30. Analisar e estruturar unidades sintáticas: Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado; Identificar o tipo de frase imperativo; Distinguir discurso direto de discurso indireto.

Matemática

Geometria

- Figuras geométricas

- Reconhecer propriedades geométricas.

PLANO DE AÇÃO (O quê? e Como?)						Comentário [AMBPF1]: Tente formatar este quadro.
	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Recursos	Avaliação	
MANHÃ	<p>9h00 – 10h30</p> <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólidos geométricos (faces, arestas e vértices) (Diálogo orientado acerca dos objetos que trouxeram de casa, dos sólidos geométricos, análise das diferentes características, revisão do conceito de figuras geométricas, entre outros aspetos); - Organização dos sólidos geométricos em poliedros e não poliedros; - Construção de sólidos geométricos através de materiais do quotidiano e respetiva apresentação à turma; - Experiência com água para trabalhar o conceito de volume. <p>11h00 – 12h00</p> <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - O discurso direto e indireto (análise de um pequeno texto “Os meus amores” de Trindade Coelho, em que num primeiro momento está no discurso direto e, posteriormente, está no discurso indireto. Discussão oral acerca das mudanças e que foram efetuadas); - Realização de exercícios (Passar pequenas frases que se encontram no discurso direto para o indireto). 	<p>9h00 – 10h30</p> <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos conteúdos: discurso direto e indireto. (Primeiramente haverá uma interação verbal com os alunos a fim de compreender se, efetivamente, perceberam o que foi abordado, nomeadamente o que é o discurso direto e indireto e quais as suas características. Seguidamente será proposto, aos alunos, a realização de exercícios de consolidação). <p>11h00 – 12h00</p> <p>PNL/Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos trabalhos acerca da obra estudada – “Uma aventura na Serra da Estrela” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. (Foi proposto aos alunos a elaboração de um trabalho de grupo, em que em linhas gerais resumissem a obra – “Uma aventura na Serra da Estrela”. Este será o momento em que os grupos irão apresentar os seus trabalhos à restante turma. No final da apresentação, os alunos que estão a assistir poderão colocar questões às quais o grupo terá de responder). 	<p>9h00 – 10h30</p> <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Círculo e circunferência. (Distinção entre círculo e circunferência. Centro, raio e diâmetro de uma circunferência). <p>11h00 – 12h00</p> <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sessão acerca dos perigos da internet, pela <i>Escola Segura</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Embalagens do quotidiano (latas; embalagens de cereais, caixas de sapatos;...) - Sólidos geométricos; - Computador; - Projetor multimédia; - Internet; - <i>Escola virtual</i>. - Cadernos diários; - Gramática; - Planificações dos sólidos geométricos; - Cordas; - Bolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação; - Exercícios variados; - Registos; - Grelhas de avaliação do comportamento e atitudes e da participação e da apresentação de trabalhos; - Empenho; - Interesse; - Motivação; - Trabalhos práticos; - Responsabilidade; - Questionamento oral. 	<p>Comentário [AMBPF3]: Quem orienta? De que modo?</p> <p>Comentário [AMBPF2]: grialha</p>

		ALMOÇO			
TARDE	13h30 – 15h30	13h30 – 15h30	13h30 – 14h00		
	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio/Português</p> <p>- Interação verbal acerca do tema os astros (revisão) e que serão abordados vários aspetos como por exemplo: a definição de astros, a distinção entre estrelas e planetas, os movimentos que o planeta Terra efetua – rotação e translação – as fases da lua e a constituição do sistema solar;</p> <p>- Leitura e exploração de um excerto do livro “A família SoLuas” de Maria de Lourdes Soares e ilustrações de Madalena Ghira (identificação dos elementos paratextuais, diálogo acerca dos dados biográficos da autora, breve revisão do conteúdo abordado anteriormente e revisão de alguns conteúdos gramaticais).</p>	<p style="text-align: center;">Matemática/Expressão plástica</p> <p>- Revisão dos conteúdos: sólidos geométricos.</p> <p>- Interação verbal. (Relembrar-se-á, com os alunos, propriedades e a classificação dos sólidos geométricos, abordados na aula anterior).</p> <p>- Construção de sólidos geométricos em 3 dimensões. (Primeiramente, os alunos visualizarão uma animação acerca dos sólidos geométricos que explora as suas planificações. Depois irão construir sólidos geométricos em 3 dimensões a partir das suas planificações).</p> <p>- Realização de exercícios. (Os alunos realizarão exercícios em que terão de comparar e descrever propriedades de sólidos geométricos e classificá-los. Poderão recorrer aos sólidos geométricos construídos para identificarem as suas propriedades mas facilmente).</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p>- Revisão dos conteúdos: os astros (resolução de exercícios).</p> <p style="text-align: center;">14h00 – 15h30</p> <p style="text-align: center;">Expressão Motora</p> <p>- Bloco: Deslocamentos e equilíbrio*. (Serão realizados alguns exercícios de deslocamento e equilíbrio: encadeamento ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras da situação).</p>		
<p>Observações:</p> <p>Responsável pela dinamização das atividades: Quarta-feira: a estagiária Renata Oliveira; Quinta-feira: a estagiária Natasha Pereira; *Sexta-feira: a professora Maria Otília Carvalho e das 14:00 às 15:30 será da responsabilidade da estagiária Renata Oliveira.</p>					

Comentário [AMBXF4]: Escritos?
Orais?...especificar

ANEXO 2 A6
Plano Diário de 24 de outubro de 2012
e de 16 de janeiro de 2013

Instituição Cooperante: Centro Escolar das Antas

Orientadora Cooperante: Maria Ofília Carvalho **Turma/Ano:** 4.ºB

Díade: Natasha Pereira e Renata Oliveira

Estagiária observada: Renta Oliveira

Data de observação: 24/10/2012



PLANO DIÁRIO

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 13h30* Fim: 15h30 Duração: 2 horas	Estudo do Meio: A segurança do seu corpo – sismos. Matemática: Números e operações Educação e expressão plástica	Atividade: "Sismólogos" Estratégias: (Nota: A aula será dinamizada com recurso a um vídeo e à escola virtual); - Rotina de entrada/motivação (exercício de cálculo de descoberta do tema da aula) (10 min.); - Interação acerca do tema dos sismos para aceder aos conhecimentos prévios que os alunos têm acerca deste tema (5 min.); - Explicação do conceito de sismo,	- Computador; - Internet: Escola virtual/ youtube; - Projetor multimédia.	Modalidade de avaliação: - <u>Formativa.</u> Aprendizagens esperadas: - O que é um sismo; - Conhecer regras antissísmicas (prevenção e comportamentos a ter antes, durante e depois de um sismo); - O que é um plano de emergência; - Constituição de um kit de emergência; - Como proceder na escola caso ocorra um sismo. Instrumentos de avaliação - Interação verbal; - Questionamento oral; - Participação; - Empenho.

Comentário [AMBPF4]: Qual/quais os momentos da aula em que pensa centrar-se ou recolher informação?

Comentário [AMBPF1]: Pensa iniciar com algumas pistas? Ou os alunos conhecem a sequência dos conteúdos a abordar?

Comentário [AMBPF2]: Este aspeto é muito importante!

		<p>com recurso a imagens (interação verbal) (10 min.);</p> <ul style="list-style-type: none">- Visualização de um pequeno excerto de um vídeo que elucida o conceito abordado (3 min.);- Interação verbal acerca das medidas a adotar para sabermos atuar em caso de sismo (antes) (2 min.);- Visualização de um excerto do vídeo acerca das medidas a adotar, mais concretamente sobre o plano de emergência (2 min.);- Interação/ consolidação acerca do que é um plano de emergência e sobre o que deve conter um kit de emergência (5 min.);- Visualização de um excerto do vídeo acerca do que deve conter um kit de emergência (2 min.);- Medidas a adotar durante um sismo (5 min.);- Visualização de um excerto do vídeo do que se deve e o que não se		
--	--	--	--	--

		<p>deve fazer durante um sismo (3 min.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medidas a adotar depois da ocorrência de um sismo (5 min.); - Conclusão da visualização do vídeo (3 min.); - Consolidação acerca das medidas a adotar antes, durante e depois de um sismo (5min.); - Realização de exercícios interativos, oralmente, através da escola virtual (10 min.); - Simulação de um sismo na escola, para consolidar os comportamentos a adotar durante um sismo, bem como depois. E, para além disso, para ficarem a conhecer o ponto de encontro da escola (30 min.); - Questionamento à turma sobre se acham que a escola está preparada para um sismo? E se acham que todos os alunos têm conhecimento sobre as medidas a adotar e se sabem onde é o ponto de encontro da escola? (10min.);* 		
--	--	---	--	--

Comentário [AMBPF3]: Aspeto muito importante.

		- Registo do sumário (10 min.).		
--	--	---------------------------------	--	--

*Com o levantamento desta problemática pretende-se realizar cartazes que contenham a informação mais relevante abordada nesta aula. A realização dos cartazes tem como intuito que os alunos, para além de consolidarem o tema abordado, vão às diferentes salas explicar o que se deve fazer caso ocorra um sismo na escola. Para além disso, pretende-se trabalhar a síntese da informação básica que um cartaz deve ter e a sua organização num cartaz. (O cartaz será oferecido à turma em questão)

Comentário [AMBXF5]: Esta estratégia também está bem pensada.

Instituição Cooperante: Centro Escolar das Antas

Orientadora Cooperante: Maria Otília Carvalho **Turma/Ano:** 4.ºB

Díade: Natasha Pereira e Renata Oliveira

Estagiária observada: Renata Oliveira

Data de observação: 16/01/2013



PLANO DIÁRIO

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 90 minutos	MATEMÁTICA: <u>Geometria</u> - Figuras geométricas • Reconhecer propriedades geométricas; • Volume. PORTUGUÊS: - Oralidade	Atividade: “ Sólidos geométricos” Estratégias: (5 min.) - Rotina de entrada; (10 min.) - Interação verbal acerca do que são sólidos geométricos e qual a diferença entre um sólido geométrico e uma figura geométrica (Com recurso a vários sólidos geométricos é pedido aos alunos que contornem as bases de determinados sólidos); (30 min.) - Análise das diferentes características que cada um dos sólidos apresentados arestas, vértices e faces.	-Sólidos geométricos; - Plasticina; - Palhinhas; - Tesoura; - Recipientes de diferentes tamanhos.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - Saber o que é e enumerar alguns sólidos geométricos; - Distinção entre sólidos geométricos e figuras geométricas; - Saber identificar arestas, vértices e faces; - O que é o volume. Instrumentos de avaliação - Observação; - Participação oral; - Construções realizadas; - Registos;

Comentário [U2]: Alinhar ao percurso de aula de modo a permitir uma leitura horizontal.

	<p>Produzir um discurso oral com correção.</p>	<p>(Nesta tarefa serão abordados vários aspectos, como por exemplo: a diferença entre um prisma e uma pirâmide; serão comparados alguns sólidos em que por exemplo, se pede ao aluno que identifique qual é a característica comum que existe entre o paralelepípedo e o prisma quadrangular; qual é o critério para classificar determinado sólido de poliedro e de não poliedro. No decorrer desta atividade também será proposto à turma que organize os sólidos em grupos de acordo com um determinado critério);</p> <p>(10 min.) - Apresentação à turma dos objetos que os alunos trouxeram de casa que têm a forma de um sólido, sendo que o aluno enumerará as características que o mesmo apresenta (Reflexão em torno de determinados objetos que apresentam a combinação de vários sólidos);</p> <p>(15 min.) - Construção de sólidos geométricos com recurso a palhinhas e bolas de plasticina, sendo que a palhinhas vão representar as arestas e as bolinhas os vértices (Os sólidos construídos serão propostos pela estagiária de acordo com as dificuldades que a turma manifesta);</p> <p>(25 min.) - Experiência com água para trabalhar o conceito de volume. (Antes de introduzir a experiência serão</p>	<p>- Empenho; - Interesse; - Motivação.</p>
--	--	--	---

		<p>recordados alguns dos conteúdos revistos na aula para que se abordar o tópico do volume, ou seja, com esta atividade pretende-se refletir em torno da palavra volume – espaço ocupado por um corpo. Para isso, também será proposto aos alunos que, por exemplo, observem duas esferas de diferentes tamanhos, para constatarem que os corpos podem ter a mesma forma mas volume diferente. E, por fim, será realizada uma experiência em que serão comparados os volumes de vários recipientes através da observação da quantidade de água necessária para os encher, se é a mesma, mais ou menos, e refletir em torno das conclusões, sendo que será sempre pedido aos alunos que antecipem o que acham que vai acontecer)</p> <p>(5 min.)</p> <p>- Interação verbal com os alunos acerca dos conteúdos abordados nesta aula, para que estes verbalizem em que tópicos sentiram mais dificuldades e se têm alguma dúvida. Todavia, no decorrer da aula esta será uma preocupação constante para compreender se a turma está a desenvolver as aprendizagens esperadas.</p>		
<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h00</p>	<p>PORTUGUÊS:</p> <p>- Oralidade</p>	<p>Atividade: “O discurso direto e o discurso indireto”</p> <p>Estratégias:</p>	<p>- Gramática (p.21 e 22)</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p>

Comentário [U1]: Os alunos não efetuam nenhum registo escrito no âmbito das observações e as conclusões?

<p>Duração: 60 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um discurso oral com correção: usar a palavra de forma audível, com boa articulação; mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas. • Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. • Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. 	<p>(5 min.) - Rotina de entrada;</p> <p>(5 min.) - Interação verbal acerca do que estes entendem ser passagem de um discurso direto para o discurso indireto;</p> <p>(15 min.) - Leitura e análise do excerto “Os meus amores” de Trindade Coelho. (Com a análise de ambos os textos, uma vez que tanto se encontra no discurso direto como no discurso indireto, pretende-se que os alunos identifiquem as alterações que foram realizadas – tempos verbais, pronomes, entre outros);</p> <p>(15 min.) - Análise de uma tabela acerca das alterações que são necessárias efetuar quando se passa de um discurso para o outro. (Nesta tarefa será pedido aos alunos para confrontarem com o excerto analisado anteriormente);</p> <p>(15 min.) - Realização de exercícios em que se propõe aos alunos que passem do discurso direto para o indireto (Nesta tarefa, com o auxílio da tabela, os alunos poderão propor frases à turma);</p>	<p>Aprendizagens esperadas: - Distinguir discurso direto de discurso indireto</p> <p>Instrumentos de avaliação - Observação; - Empenho; - Interesse; - Motivação; - Participação oral;</p>
-----------------------------------	---	---	--

Comentário [U3]: Oraís? Escritos?no caderno/quadro/ficha de trabalho?!!

		(5 min.) - Interação verbal com os alunos acerca dos conteúdos abordados nesta aula, uma vez que é um conteúdo novo, para que estes verbalizem onde sentiram mais dificuldades e se têm alguma dúvida.		
Início: 13h30 Fim: 15h30 Duração: 120 minutos	Estudo do Meio - Os astros: <ul style="list-style-type: none"> ● Constatar a forma da Terra através de fotografias, ilustrações; ● Observar e representar os aspetos da Lua nas diversas fases; ● Observar o sistema solar. PORTUGUÊS: - Oralidade <ul style="list-style-type: none"> ● Escutar para aprender e construir conhecimentos: Identificar ideias- 	Atividade: “Astronomia” Estratégias: (Nota: A aula será dinamizada com recurso a um PowerPoint e à escola virtual); (5 min.) - Rotina de entrada; (15 min.) - Interação verbal acerca do que observaram no céu (Com esta questão é pretendido lançar o tema da aula, uma vez que este conteúdo já foi abordado anteriormente. Desta forma pretende-se recordar os conceitos de corpos celestes, astros, universo, estrelas, planetas, entre outros); (15 min.) - Abordagem aos movimentos que o planeta Terra realiza (Para este conteúdo será construído no quadro, em conjunto com os alunos, um esquema com as características do movimento de translação e	- Computador; - Internet; - Projetor multimédia; - Lanterna; - Plasticina; - Candeeiro; - Globo terrestre - Palavras cruzadas; - Livro “A família SoLuas” de Maria de Lourdes Soares	Modalidade de avaliação: - Formativa. Aprendizagens esperadas: - O que são astros e dar exemplos; - Distinção entre estrelas e planetas; - Saber descrever os movimentos da Terra: rotação e translação; - Saber identificar as fases da lua; - Saber enumerar a constituição do sistema solar. Instrumentos de avaliação - Observação; - Participação oral; - Registos; - Empenho; - Interesse;

	<p>chave de um texto ouvido.</p>	<p>de rotação);</p> <p>(10 min.) - Dinamização de exercícios práticos para explicar a ocorrência da noite e do dia, e das estações do ano;</p> <p>(10 min.) - A lua (visualização de um pequeno vídeo sobre o momento em que o primeiro ser humano pisou a lua e de uma pequena apresentação da escola virtual acerca das fases da lua)</p> <p>(5 min.) - Dinamização de exercícios práticos para explicar as fases da lua;</p> <p>(10 min.) - O Sistema Solar (astros que o constituem, a ordem dos planetas, as suas dimensões – as suas características);</p> <p>(10 min.) - Realização de um exercício da escola virtual acerca da constituição do sistema solar e visualização de um vídeo sobre este tópico;</p> <p>(10 min.) - Realização de palavras cruzadas acerca da temática revista na aula, sendo que para saberem quais são as palavras que têm que procurar devem responder a perguntas fornecidas;</p>	<p>- Motivação.</p>
--	----------------------------------	---	---------------------

Comentário [U4]: De que tipo? Escrito oral; individualmente/coletivamente?

Comentário [U5]: Exercício individual ou coletivo?

		<p>(20 min.)</p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura e exploração de um excerto do livro “A família SoLuas” de Maria de Lourdes Soares, com o intuito de à medida que se trabalha a interpretação do texto faz-se um paralelismo com os conteúdos abordados na aula. Desta forma, pretende-se rever determinados conceitos do tema. <p>(5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none">- Interação verbal com a turma acerca dos conteúdos revistos a fim de verificar se existe alguma dúvida que seja necessária ser esclarecida; <p>(5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none">- Registo do sumário.		
--	--	--	--	--

ANEXO 2 A7
Guião de Pré-Observação de 24 de outubro de 2012 e de 16 de janeiro de 2013

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Centro Escolar das Antas.

Orientadora Cooperante: Maria Otília Carvalho. **Turma/Ano:** 4.ºB.

Díade: Natasha Pereira e Renata Oliveira.

Estagiária observada: Renata Oliveira.

Data de observação: 24/10/2012

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

A escolha do tema abordado na aula advém de ser um conteúdo programático de estudo do meio do 4º ano de escolaridade e ser o último conteúdo da unidade "A segurança no seu corpo". Contudo, para trabalhar este tema pensei nas necessidades educativas dos alunos, nas características da sua faixa etária e nos seus interesses para conseguir motivá-los para a aula e desenvolver as aprendizagens pretendidas. Assim, tive estes aspetos em consideração na escolha das estratégias a adotar, nomeadamente, as novas tecnologias, bem como na própria organização da aula. Com a utilização destes recursos pretendo dinamizar a aula e fomentar o desenvolvimento das aprendizagens esperadas no tema em questão. Para além disso, como o tema tem uma importante componente prática pensei em dinamizar um pequeno simulacro com a turma, que será bastante útil na ocorrência de outros problemas em que seja necessário fazer uma evacuação.

Comentário [AMBPF1]: Muito Bem!

Comentário [AMBPF2]: Bem!
Devem rentabilizar os recursos existentes na escola.

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

No desenvolvimento da atividade prevejo algumas dificuldades como é natural, visto ser a primeira vez que estou a abordar um conteúdo novo com uma turma. As dificuldades com que acho que me vou deparar são: a gestão do tempo, apesar que a planificação é flexível, a gestão das interações dos alunos e o conseguir ser clara tendo em conta a faixa etária do grupo. Desta forma, como o conteúdo abordado na minha atividade é novo espero que através das estratégias a que recorri, os recursos adotados e a própria organização da aula, a pensar nos seus interesses e de forma a motivá-los, consiga desenvolver as aprendizagens esperadas.

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

Visto que o intuito da minha aula é desenvolver aprendizagens novas gostaria que a docente analisasse o modo como o vou fazer. Deste modo, pretendia que observa-se, a forma como faço a gestão do grupo, a gestão do tempo, se a minha linguagem é clara, o tipo de discurso que utilizo, bem como, se o modo como organizei a aula está bem e se os recursos adotados são os mais adequados para o tema em questão.

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Centro Escolar das Antas.

Orientadora Cooperante: Maria Otília Carvalho. **Turma/Ano:** 4.ºB.

Díade: Natasha Pereira e Renata Oliveira.

Estagiária observada: Renata Oliveira.

Data de observação: 16/01/2013.

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

A escolha do tema abordado na aula, os astros, advém de ser um conteúdo programático de estudo do meio do 4º ano de escolaridade.

Uma vez que a atividade pedagógica proposta tem como intuito rever os conteúdos já abordados pela docente da turma, esta foi planificada tendo em conta as necessidades educativas verbalizadas pela professora titular. Deste modo, as estratégias adotadas não só tiveram em consideração esses aspetos, como também os próprios interesses e características dos alunos. É importante ressaltar que tendo em conta que a aula é uma aula de revisão e de consolidação da matéria tentarei fomentar ao máximo a participação oral dos alunos.

Um dos parâmetros que a docente referiu que os alunos tinham dificuldade era em compreender os movimentos que o planeta Terra realiza. Desta forma, na atividade pedagógica que planifiquei, procurei propor atividades práticas que ajudassem na compreensão do movimento de translação e de rotação da mesma, fomentando a aprendizagem ativa. E, para além disso, também proponho a realização de um esquema-síntese no quadro, que será construído com os alunos, acerca deste conteúdo para que posteriormente possa orientá-los no estudo em caso de dúvida.

No decorrer da atividade tentarei, não só dar exemplos de acontecimentos marcantes que ocorreram neste âmbito, como também estimularei que os alunos partilhem as suas vivências/conhecimentos para que constituam aprendizagens significativas e integradas. Importa ressaltar que a organização da estrutura da aula teve como critério partir do particular para o geral, ou seja, partir de aspetos que os alunos constataam no seu dia-a-dia (exemplo, as "estrelas" no céu), para o que não é visível diretamente, como o sistema solar.

Comentário [U1]: de conteúdos

A atividade de leitura e exploração de um excerto do livro "A família SoLuas" de Maria de Lourdes Soares tem como intuito trabalhar a interpretação do texto e, simultaneamente, fazer uma breve revisão de determinados conteúdos abordados na aula. Para além disso, com a exploração da história, através de questões orientadoras, é pretendido desenvolver a oralidade dos alunos para que no seu discurso consigam usar a palavra de forma audível, com uma boa articulação, que sejam capazes de mobilizar vocabulário variado e específico deste tema e formular estruturas frásicas cada vez mais complexas.

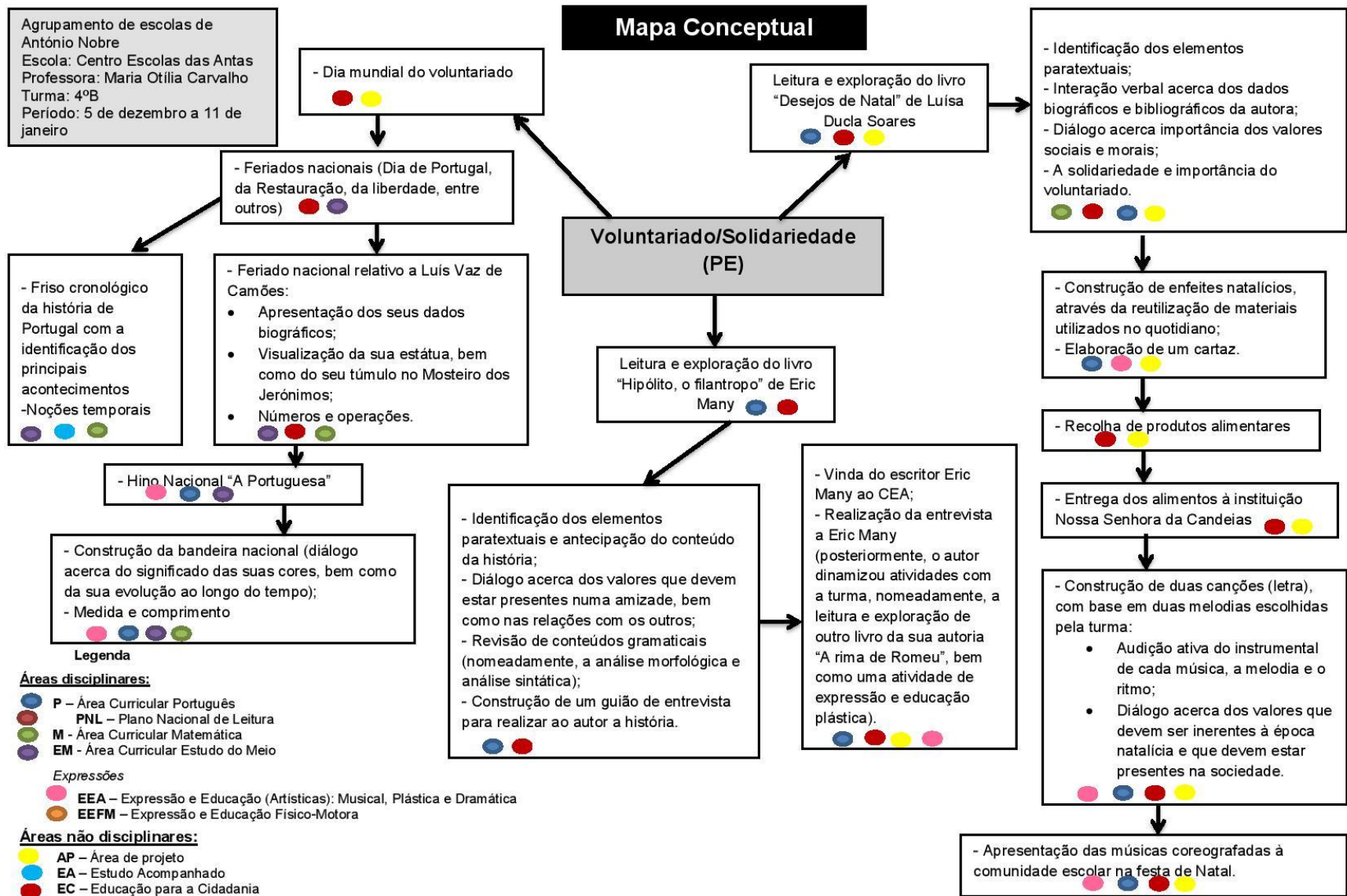
b) Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

No desenvolvimento desta atividade as dificuldades com as quais me poderei deparar são ao nível da gestão do tempo, uma vez que, como não fui eu quem abordou o tema da aula, não sei ao certo quais são as grandes dificuldades que a turma manifesta porque não as pude observar. Deste modo, dado que é importante respeitar o ritmo dos alunos poderei não conseguir fazer tudo o que planifiquei, contudo, por exemplo, a atividade de palavras cruzadas pode ficar para trabalho de casa caso verifique que não tenho tempo suficiente. Assim, como a planificação constitui um guia de trabalho para o docente, ou seja, é flexível, deixarei a aula desenvolver-se com naturalidade.

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

Na atividade pedagógica considero relevante que a supervisora institucional continue a observar se a minha linguagem é clara, o modo como faço a gestão do tempo, das interações e do grupo, e o modo como organizei a aula, se está organizado com uma sequência lógica. Uma vez que esta é a última aula que irá observar-me queria que observasse outros aspetos, que a seu ver, considera importante ser observado, para que, no futuro possa aperfeiçoar essas dimensões no decorrer do meu desenvolvimento profissional.

ANEXO 2 A8
Mapa Conceptual



ANEXO 2 A9
Tabela síntese da Prática Pedagógica Supervisionada

TABELA DE AULAS LECIONADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO 1ºCEB

Estagiária: Renata Oliveira

Dias Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	21	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Outubro 2012			ONP	ONP	ONP					OP	OP	OP					OP	OP	OP EM					EM M	OP	OP M P					OP		
Novembro 2012	OP	OP					M EM P	OP	OP					OP	OP	OP					M P PNL EM EEA	P PNL M	M P EM EA EEA						OP	OP	OP		
Dezembro 2012					P EC EEA AP PNL EM	P PNL M EA	M P EM EEA					P PNL EM EEA AP	P EC AP EEA EEFM	EEA EEFM AP																			
Janeiro 2013			EEA P M	EM P M EA					P EC	OP	OP					M P EM EA	P PNL M EEA	EEA															

Legenda

Áreas disciplinares:

- P – Área Curricular Português
- PNL – Plano Nacional de Leitura
- M - Área Curricular Matemática
- EM - Área Curricular Estudo do Meio

Expressões

- EEA – Expressão e Educação (Artísticas): Musical, Plástica e Dramática
- EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

Áreas não disciplinares:

- AP – Área de projeto
- EA – Estudo Acompanhado
- EC – Educação para a Cidadania

- ONP – Observação não participante
- OP – Observação participante

ANEXO 2 A10
1ª Narrativa Colaborativa

Estagiária observada: Renata Oliveira.

Estagiária observadora: Natasha Pereira.

Escola/Agrupamento: Centro Escolar das Antas.

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Jogo de consolidação de conteúdos: “Eugénio”.

Data: 19/10/2012

Comentário do(a) observador(a) Natasha Pereira	Comentário da(o) professor(a) cooperante	Comentário do(a) observado(a) Renata Oliveira
<p>A atividade na qual se centra a presente narrativa – o jogo: <i>Eugénio</i> – surgiu com o intuito de consolidar os conteúdos abordados no âmbito do Estudo do Meio. Ou seja, o objetivo foi perceber se os alunos tinham assimilado os conteúdos abordados até ao momento e quais as aprendizagens conseguidas face às planeadas. Desta forma, foi mais fácil planificar a nossa ação, no sentido de ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.</p> <p>Assim, a R. que assumiu a atividade, começou desde logo por estabelecer algumas regras do jogo, nomeadamente no que se refere à pontuação, à forma de responder e às penalizações que poderiam ser aplicadas no caso de as regras não serem cumpridas.</p> <p>Após ter explicado em que consistia o jogo, bem como as suas regras, a R., em negociação com os alunos dividiu-os em grupos/equipas de cinco/seis elementos. De salientar que esta teve a preocupação de os dividir de</p>	<p>A Renata elaborou o jogo: <i>Eugénio</i>, no sentido de consolidar conhecimentos relativos aos conteúdos anteriormente abordados, na área de Estudo do Meio.</p> <p>O modo como o jogo foi organizado, permitiu ainda saber/perceber se os alunos apreenderam ou não os conteúdos, para posteriormente conseguir colmatar algum tipo de dificuldade evidenciada pelos mesmos.</p> <p>O facto de a Renata estabelecer regras relativas à pontuação das respostas dadas e frisar que, se as mesmas não fossem cumpridas, sofreriam penalizações, levou os alunos a uma maior concentração, de modo a não sofrerem essas mesmas penalizações.</p> <p>Após a explicação das regras, a Renata também explicou devidamente a organização do jogo, partindo para a organização da turma em grupos; foi de facto uma preocupação da R. formar grupos equilibrados, no que se refere ao ritmo e aprendizagens dos diferentes alunos que constituem a turma, com a plena aceitação/participação dos</p>	<p>A atividade pedagógica que foi desenvolvida por mim e, sobre a qual, se está a refletir foi o jogo “<i>Eugénio</i>”. Tal como N. afirma a construção deste jogo surgiu da necessidade de realizar revisões no âmbito do Estudo do Meio, uma vez que, a turma irá ter teste acerca dos conteúdos desta área curricular disciplinar. Deste modo, como o jogo tinha diferentes tipos de questões acerca da matéria, como por exemplo, resposta direta, completar espaços, completar legendas, realizar associações, era possível verificar os tópicos que a turma tinha mais dificuldade. É importante ressaltar que não realizei revisões antes de iniciar o jogo com a turma, uma vez que, já tinham sido realizadas na aula anterior. Desta forma dei início ao jogo em que comecei por explicar as regras do mesmo e o sistema de pontuação. No que se refere às regras, uma delas era que, de ronda para ronda, o chefe da equipa mudava, isto é, em todas as rondas era dada a oportunidade de ser um elemento diferente do</p>

<p>forma equilibrada, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, o que considero ter sido um aspeto positivo, na medida em que é fulcral dar autonomia aos alunos de procederem à divisão dos grupos, porém é certo que por vezes é, também, importante ser o professor a formar as equipas/grupos, pois assim conseguirá agrupar os alunos de acordo com a sua intenção. Isto é, só o professor tem a capacidade de "...formar equipas, de acordo com o interesse dos alunos..."; "... formar equipas cooperativas baseadas nas capacidades (...) [dos alunos, ou] integrar os mais isolados ou tímidos com os membros mais populares da turma" (Arends, 1995, p. 376). Também sabemos, enquanto profissionais de educação, que quando o professor dá autonomia aos alunos de formarem grupos "... nalguns casos, (...) [estes] podem formar-se de acordo com as amizades..." (Arends, 1995, p. 374), no entanto, tal como já foi mencionado, também é crucial que o professor ofereça oportunidade aos alunos para participar na organização do grupo, deixando-as tomar decisões, de modo a fomentar neles o desenvolvimento da autonomia.</p> <p>O jogo consistia, portanto, no conjunto de questões acerca dos conteúdos abordados até ao momento, que eram colocadas, à vez, a cada um dos grupos. De notar que durante o jogo existiam várias rondas, o que permitiu a todos os elementos do grupo assumirem o papel de líder, sendo que este era responsável por dar a resposta final, após a troca de ideias/opiniões com os restantes colegas da equipa.</p> <p>A cada uma das questões era atribuída uma</p>	<p>alunos nessa mesma organização. Deste modo, todos os grupos integraram alunos um pouco mais tímidos com alunos mais extrovertidos, bem como alunos com menos e mais dificuldades na aquisição de conhecimentos.</p> <p>A Renata elaborou um conjunto de questões para este jogo, as quais colocou a todos os grupos, à vez segundo a ordem do grupo (1, 2, 3, 4,5).Foi também preocupação da R. organizar várias questões para que em todos os grupos, todos os elementos tivessem oportunidade de ter o papel de porta-voz e deste modo, responder/participar diretamente no jogo, após diálogo/discussão sobre a resposta correta entre todos os elementos do grupo.</p> <p>Foi atribuída pontuação a todas as questões, variável de acordo com o grau de dificuldade da questão formulada. A pontuação apenas era atribuída em caso de resposta correta numa primeira oportunidade e com tempo definido; se um dos grupos não soubesse a resposta, a R. permitia que outros grupos se propusessem a responder, através de sorteio. Esta estratégia, "obrigou" os alunos à concentração total no jogo, pois não queriam os elementos de nenhum grupo correr o risco de não pontuar e por outro lado, todos estavam atentos à espera de uma oportunidade de obter pontuação extra, no caso de algum grupo não conseguir responder.</p> <p>Concordo que esta atividade foi muito bem conseguida, pois permitiu rever/consolidar todos os conteúdos anteriormente abordados, com total interesse e participação ativa de todos os elementos da turma, de uma forma lúdica. Houve total envolvimento da turma e a motivação manteve-se desde o</p>	<p>grupo a responder, sendo que poderia consultar os membros da sua equipa para dar a resposta. Relativamente ao sistema de pontuação achei por bem atribuir uma classificação de acordo com o grau de dificuldade envolvido. Concordo com a orientadora cooperante quando afirma que o facto de explicar que, caso não cumprissem as regras sofreriam penalizações, o que fez com que existissem uma maior concentração por parte dos alunos.</p> <p>Na divisão da turma em equipas decidi organizá-la em pequenos grupos de 5/6 elementos consoante o seu desenvolvimento cognitivo, de modo a formar equipas equilibradas com o intuito de fomentar a cooperação. Tal como defende Díaz-Aguado (2000, p. 169), ao "(...) aumentar o tamanho da equipa, aumentam também as competências necessárias para colaborar nela. [Para além disso,] A equipa de aprendizagem cooperativa deve ser a mais heterogénea possível misturando (...) a diversidade de rendimento de toda a turma (...)". Optei por não dar a total liberdade de serem os alunos a organizarem as suas próprias equipas, primeiro porque como N. já afirmou, estes poderiam organizar-se de acordo com as amizades e alguns alunos poderiam ficar de fora, ou até mesmo gerar pequenos conflito. E, em segundo lugar, porque como era o primeiro jogo que dinamizava com a turma achei mais proficuo se os organizasse de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, de modo a obter equipas equilibradas, até porque o objetivo do jogo era que os alunos com menos dificuldades ajudassem os alunos que demonstravam mais dificuldade. Assim, a finalidade do</p>
--	--	---

<p>pontuação, previamente determinada pela estagiária, de acordo com o grau de dificuldade. O grupo apenas obtinha a pontuação caso respondesse corretamente à primeira oportunidade e no tempo determinado.</p> <p>É importante referir uma das estratégias adotadas pela estagiária R. no caso de algum grupo não saber a resposta. Esta estratégia consistia num sorteio onde os restantes grupos se poderiam propor a entrar nesse sorteio. O grupo eleito ganhava a oportunidade de responder à questão e caso o fizesse corretamente arrecadava a respetiva pontuação. Esta estratégia, a meu ver, foi bem pensada, pois era uma forma de manter todos os grupos atentos e envolvidos durante toda a atividade. Isto porque, havia a possibilidade de determinado grupo não saber dar a resposta à questão e, desta forma, a qualquer momento outro grupo podia tentar fazê-lo e arrecadar mais pontos, que no final faziam toda a diferença.</p> <p>Na minha opinião a estratégia utilizada para consolidar/rever os conteúdos abordados foi adequada, na medida em que os alunos evidenciam bastante interesse por este tipo de jogos. Assim sendo, os alunos mostraram-se envolvidos, interessados e o seu empenho na atividade, a fim de arrecadar pontos, foi notável.</p> <p>É, efetivamente, crucial “... proporcionar tempos (...) ao trabalho de grupo ...” (Arends, 1995, p. 384). Neste sentido, considero que a estratégia utilizada, tal como já mencionei, foi adequada aos interesses dos alunos, permitiu-lhes rever de uma forma lúdica os conteúdos abordados e possibilitou-nos (estagiárias e professora</p>	<p>início até à conclusão da atividade. Sendo um atividade realizada em grupo, permitiu também, a partilha, a ajuda e a troca de saberes entre todos os elementos do grupo. Esta atividade permitiu também às professoras, obter um “feedback” sobre a aquisição geral de conhecimentos da turma, na área de Estudo do Meio.</p> <p>Após terminar o jogo, a Renata procedeu conjuntamente com os alunos, à contagem dos pontos, obtidos por cada grupo, tendo feito o registo no quadro. Verificando-se que havia um empate entre dois grupos, a R. procedeu ao desempate, utilizando uma estratégia que permitiu também a articulação de saberes relativos às diferentes áreas de estudo (matemática, português). Para desempatar, a R. solicitou um elemento de cada grupo para escrever no quadro, palavras relacionadas com os conteúdos consolidados durante a aula; a escrita correta dessas mesmas palavras, permitiu somar pontos, aos inicialmente conseguidos, até surgir o grupo vencedor.</p> <p>Para finalizar, foi uma atividade muito produtiva e motivadora para os alunos, que tiveram a possibilidade de partilhar saberes, construir ideias e interagir com a professora e o grupo- turma em geral.</p>	<p>jogo era realizar revisões no âmbito da matéria de estudo do meio, fomentando a cooperação entre os elementos do grupo. Segundo Niza (1998, p.4) “A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. [E, para além disso,] A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também.” Foi precisamente isto que se verificou na dinamização do jogo. Como para arrecadarem a pontuação tinham que responder corretamente, os alunos conversavam entre si, justificando por que achavam que era aquela opção e não outra. Ou seja, de certo modo acabou por existir uma “(...) interdependência positiva que pressupõe, segundo a qual objectivos, resultados e actividades de cada aluno estão estreita e positivamente relacionados com os do resto da sua equipa” (Díaz-Aguado, 2000, p.183). Deste modo, até nas próprias conversas que estabeleciam no ceio do grupo estavam a rever os conteúdos da matéria. Assim, tal como “a perspectiva construtivista defende [,] (...) a aprendizagem é uma atividade cultural e social, que o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interação com os outros” (Arends, 2007, p.12). Por estes motivos considero que a adoção do jogo como estratégia de revisão foi bem conseguida.</p> <p>Para além disso, uma outra estratégia que adotei</p>
--	--	---

<p>cooperante) avaliar os alunos, no sentido de perceber quais as suas dificuldades. Tal como refere Arends (1995), "... a motivação e a aprendizagem do estudante são influenciados pelos tipos de processos e estruturas que os professores criam em determinadas salas de aula" (p. 129), neste sentido cabe ao professor adotar estratégias que vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, pois assim obterão resultados positivos.</p> <p>No final, a R. realizou com os alunos a contagem dos pontos. Foram registados no quadro os pontos que cada equipa arrecadou em cada uma das questões, para que cada uma das equipas pudesse fazer a somatória dos seus pontos e, assim, chegar ao vencedor.</p> <p>Para terminar, importa referir que após terem efetuado o cálculo dos pontos e verificado que duas equipas tinham empatado, a R. resolveu adotar uma estratégia de desempate. Assim sendo, para desempatar solicitou a um líder de cada equipa para ir ao quadro escrever palavras, selecionadas pela estagiária, relacionadas com o tema revisto na presente aula. Caso escrevessem corretamente as palavras mencionadas pela R. obtinham pontos, que eram somados aos pontos iniciais. No final chegou-se a um vencedor.</p>		<p>foi, caso os alunos não soubessem a resposta, passariam a sua vez a outra equipa. Adotei esta estratégia para que as equipas, enquanto ficavam à espera da sua vez, não desmotivassem. Assim, caso alguma equipa não soubesse a resposta as restantes equipas podiam sujeitar-se a responder à pergunta e arrecadar pontos extra. Este facto fez com que todas as equipas estivessem motivadas e atentas do início ao fim do jogo, pois queriam, a todo o custo, ganhar o jogo. Portanto, a motivação "(...) facilita o sucesso, por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso" (Estanqueiro, 2010, p.11).</p> <p>Concluído o jogo, procedeu-se à contagem dos votos. Coloquei os pontos que arrecadaram em cada uma das questões e constatou-se que duas equipas tinham a mesma pontuação. Perante tal situação foi necessário no momento pensar em alguma estratégia, igualmente motivadora, para desempatar as equipas e aferir a equipa vencedora. Tal como defende Perrenoud (1993, p.23) "(...) é necessário improvisar, tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de a fundamentar de forma racional. Então, o professor serve-se da sua personalidade, do seu habitus, mais do que raciocínio ou de modelos". Assim, o que me ocorreu no momento foi, no seguimento do que estava a ser abordado, pedir aos alunos que escrevessem determinadas palavras no quadro. As palavras que escolhi eram as que eu sabia que os alunos poderiam ter mais dificuldade. Desta forma, como ainda foi preciso escrever algumas palavras no quadro, pois ambas as equipas erravam, a turma pode constatar o quanto é importante</p>
--	--	---

		<p>saber escrever corretamente as palavras. Isto é, não interessa saber só o nome de determinado conceito, é igualmente importante saber como se escreve.</p> <p>Em suma, a meu ver acho que a atividade pedagógica desenvolvida por mim foi bem conseguida porque não só consegui atingir os objetivos pretendidos, como também a estratégia adotada se verificou uma mais-valia para o desenvolvimento de aprendizagens. Tal como defende Estanqueiro (2010, p.37) “Um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens”.</p>
--	--	---

Referências bibliográficas:

- Arends, R.I (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Retirado de: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Dom Quixote. Lisboa.

ANEXO 2 A11
Reflexão Semanal

REFLEXÃO SEMANAL

3/10/2012 a 4/10/2012

No âmbito da prática pedagógica supervisionada no 1º ciclo do ensino básico, para a formação do perfil inerente a este nível de ensino, encontro-me a estagiar com uma turma de 4º ano de escolaridade. Nesta primeira reflexão irei destacar alguns aspetos, que considerarei importante refletir sobre nestes dois dias de estágio, nomeadamente as expectativas, o primeiro momento de observação, a planificação, os recursos existentes na sala de aula, entre outros aspetos.

Num primeiro momento, quando soube que ia estagiar com uma turma do 4º ano, fiquei com bastante receio, uma vez que, no estágio em educação pré-escolar estive com crianças na faixa etária dos três anos e agora estava com crianças numa faixa etária “oposta”. Isto é, senti que passei desde o início da educação de uma criança (apesar de a frequência na educação pré-escolar não ser de caráter obrigatório) para o “fim” da educação até à qual eu poderei estar habilitada a exercer. Ou seja, passei de um extremo para outro. Neste sentido, estava um pouco apreensiva de não conseguir gerir as interações do grupo, bem como sinto que estava melhor preparada para o estágio na educação pré-escolar do que para o 1º ciclo do ensino básico. Todavia, quando conheci a turma fiquei surpreendida com o empenho e motivação que estes manifestam nas aulas, apesar das necessidades educativas que evidenciam.

Estrela (1999, p.36) defende que a observação é a primeira etapa na intervenção pedagógica. Deste modo, nestes dois primeiros dias de estágio recorri à observação participante, na medida em que, participei na vida da turma e à observação participada, dado que, participei na atividade dos observados (alunos) “(...) mas sem deixar de representar o (...) papel de observador[a] e, consequentemente, sem perder o respectivo estatuto”. Este primeiro momento de observação foi muito importante, uma vez que, a observação permite recolher informação acerca das capacidades, interesses e dificuldades que os alunos manifestam, ou seja, para identificar as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, permitindo constatar os progressos e fundamentar as intervenções subsequentes (Portugal & Laevers, 2010). Assim sendo, para tal, recorri a instrumentos de recolha e registo de dados, como as notas de campo, relativas às características das crianças, potenciando o desenvolvimento de futuras práticas sustentadas na diferenciação pedagógica que atentem à diversidade e à inclusão, em que serão concebidas, com maior exatidão, estratégias de ensino e de aprendizagem mais adequadas ao meu grupo de alunos (Oliveira-Formosinho, 2007a).

A turma com que vou desenvolver a minha prática pedagógica supervisionada, tal como já mencionei anteriormente, encontra-se no 4º ano de escolaridade e é constituída por vinte e quatro alunos, oito do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino. Com o processo de observação pude constatar que, apesar de ao nível da faixa etária haver uma certa homogeneidade, ao nível das necessidades educativas, níveis de desenvolvimento, os próprios ritmos de aprendizagem e a capacidade de concentração são bastante distintos de aluno para aluno. Deste modo, uma pedagogia diferenciada é importante na intervenção do professor tendo em consideração as características e necessidades dos alunos, o que lhe confere a intencionalidade educativa baseada na diferenciação pedagógica (Serra, 2004). Neste âmbito, “a diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetónico e sistémico” (Perrenoud, 1999, p. 59). Ou seja, o docente deverá desenvolver “(...) estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos (...)” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Assim, através do processo de observação serão concebidas, com maior exatidão, estratégias de ensino e de aprendizagem mais adequadas ao grupo de alunos em questão e ao próprio contexto, sendo que o papel do professor será de “observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.60). Por todas estas razões é que “a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.32).

“Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” estimulante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas (Arends, 2007, p.92). Zabalza (1998, p.47) define planificação como “(...) uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. Desta forma, a planificação constitui “...um instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 1993, p.5). A planificação foi outro momento que pude presenciar, dado que no fim desta semana, em conjunto com a minha orientadora cooperante e com o meu par pedagógico realizamos a planificação da próxima semana. Como nestes dois dias de estágio a professora não ensinou matéria nova, pois esteve essencialmente a rever matéria,

com a elaboração da planificação constatei que não existe uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e com o projeto curricular de turma. Deste modo, as áreas curriculares estão distribuídas pelos diferentes tempos letivos, sendo que a seleção do conteúdo a ser lecionado está relacionado com a organização sequencial dos manuais. Esta é uma preocupação que tanto eu, como o meu par pedagógico vamos ter, aquando da planificação dos três dias semanais. Todavia, esta é uma questão que me preocupa um pouco, visto que, tenho receio de não abordar determinado conteúdo. Isto porque a turma em abril terá provas de aferição de português e de matemática que contam 25% para a sua nota, o que é uma enorme responsabilidade, pois poderão estar mal preparados. Contudo sei que o trabalho desenvolvido é sempre em conjunto com a orientadora cooperante o que me tranquiliza.

Ao nível dos recursos existentes na sala de aula que poderão permitir uma otimização e, de certa forma, complementar e potenciar a abordagem dos conteúdos programáticos planificados são vários. Na sala existe um computador com acesso à internet, um projetor multimédia, uma impressora, um quadro branco que também é magnético, um globo e mapas de Portugal. Desta forma, com os recursos tecnológicos existentes não só na sala de aula, como também na biblioteca da escola, será possível fomentar "(...) aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as novas tecnologias de informação e da comunicação [TIC]" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Desta forma, as TIC desempenharão um papel preponderante no nosso estágio, não só ao nível da dinamização das aulas para romper com o método tradicional e transmissivo, como também na pesquisa e recolha de informação por parte dos alunos. Tal como afirma Perrenoud (1999, p. 128) "formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação".

Por fim, um último aspeto que achei interessante nestes dois dias foi relativamente à rotina diária, em que todos os dias um aluno é o responsável do dia. Isto é, eles já sabem quem é o responsável (é a ordem alfabética que o determina) e autonomamente o aluno abre a lição, escreve no calendário o dia em questão e ajuda na distribuição dos manuais pelos colegas. Ao dar este tipo de tarefas aos alunos eles tomam-se muito mais responsáveis e sentem-se mais envolvidos no processo.

REFLEXÃO SEMANAL

10/10/2012 a 12/10/2012

Relativamente a esta segunda semana de estágio pretendo refletir, essencialmente, em torno de quatro momentos que destaco devido à sua relevância.

No decorrer desta semana de estágio pude observar a minha orientadora cooperante a dar matéria, o que era algo que eu ansiava observar. Muito resumidamente o modo como esta lecionou o novo conteúdo foi, num primeiro momento, a explicação oral da matéria, auxiliando-se do manual escolar e, posteriormente, foi pedindo aos alunos para lerem em voz alta o que constava no livro. No fim desta abordagem colocou questões acerca do tema e reforçou a explicação. Apesar de, a meu ver, a professora poder ter dinamizado um pouco mais a forma como lecionou o tema, por exemplo, através da projeção de imagens, recurso à escola interativa, não foi muito expositiva. Tal como afirma Estanqueiro (2010, p. 34) “o tempo da exposição oral depende da matéria, dos objetivos da aula e do nível de escolaridade dos alunos. Com alunos mais novos, a exposição terá de ser mais breve. Uma exposição eficaz implica, entre outras condições, organização dos conteúdos, clareza de linguagem e recursos multimédia adequados”. Ou seja, considero que houve um certo equilíbrio entre o tempo de exposição e o diálogo com os alunos, apesar de que podia ter recorrido a outras estratégias e recursos, que não o manual escolar.

Um aspeto curioso que também pude observar foi a situação que decorreu da iniciação de um outro tema. A propósito da temática que estava a ser abordada uma aluna colocou a mão no ar para participar e contou uma experiência da sua vida relacionada com o tema em questão. A partir deste momento toda a turma começou a querer participar porque também tinham histórias semelhantes. Neste momento toda a turma ficou mais participativa e motivada para a aula ficando, conseqüentemente, mais atentos. Desta forma, “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre professor e alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos. Em contrapartida, o monólogo é cansativo e desmotivador” (Estanqueiro, 2010, p.39). Ou seja, se os alunos estiverem envolvidos com o tema, vão estar mais interessados e participar muito mais, onde as aprendizagens vão adquirir significado para eles. Desta forma, e segundo a perspetiva construtivista, “(...) a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos” (Arends, 2007, p.12). Assim, como também os alunos

constroem significados através da interação com os outros é importante o docente fomentar a participação da turma e fazer um paralelismo, sempre que possível, do conteúdo com a vida/quotidiano do aluno.

De acordo com a perspectiva de Vygotsky o desenvolvimento cognitivo (intelectual) das crianças ocorre em função das interações sociais e suas condições de vida. Nesta perspectiva surge um dos conceitos apresentados por este autor, a zona de desenvolvimento proximal, termo usado para designar "(...) o nível que a criança quase que pode realizar uma tarefa por si só, e que, com ensino adequado, pode *efectivamente* realizá-la" (Papalia et al., 2001, p. 36). Esta foi uma estratégia adotada esta semana na resolução de exercícios de matemática, em que os alunos tinham que os resolver em pares, partilhando com o colega as possíveis estratégias a utilizar. A meu ver, esta foi uma excelente estratégia, uma vez que os alunos apoiaram-se mutuamente e trabalharam em conjunto para resolver os exercícios (Coll et al., 2001). Desta forma, a cooperação é um sinal de qualidade na educação. (...) [pois num] clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências todos ganham. (...) A cooperação é um fator de motivação para a maioria dos alunos" (Estanqueiro, 2010, p.21) como pode verificar.

O último momento que quero destacar foi noutro bloco de matemática em que os alunos estavam a resolver um problema que estava a levantar grandes dificuldades. De um modo geral a turma tem um pouco de dificuldade em interpretar um problema mas este em específico estava a ser mais difícil porque envolvia conteúdos astronómicos. Desta forma, quando estava a circular pelas mesas deparei-me com a situação de ter de ajudar os alunos a interpretar o problema, o que num primeiro momento foi um pouco difícil porque não percebi imediatamente que a grande dificuldade residia no facto de estes não compreenderem o vocabulário. Assim, para além de tentar ser clara e usar um vocabulário cuidado, também "comete ao professor usar as melhores técnicas de comunicação verbal e não-verbal" (Estanqueiro, 2010, p.36). Deste modo, à medida que explicava o problema fazia o desenho no caderno do que este "queria dizer". Desta forma, constatei que os alunos conseguiam interpretar o problema e chegar à conclusão dos cálculos a efetuar. Quando estes conseguiam interpretar eu elogiava-os, o que funcionava como reforço positivo e estes ficavam muito mais motivados para realizar os exercícios seguintes.

Em suma, esta semana pude constatar que as aulas podem ser "(...) espaços pedagógicos, para debater opiniões fundamentadas, aprofundar conhecimentos e desenvolver competências" (Estanqueiro, 2010, p.59).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDS, R. (2007). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- COLL C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA, A. (1999). *Teoria e Prática de observação de classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007b). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma prática de participação*. In J. Oliveira - Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (3ª edição) Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito da Projecto Infância*. In J. Oliveira - Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (3ª edição) Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D. et al. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw- Hill.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed.
- PORTUGAL, G. & LAEVERS, F (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora. Oliveira-Formosinho, 2007 a
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- VILAR, A. (1993). *O Professor Planificador*. Lisboa: Edições Asa.
- ZABALZA, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário*. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>, acedido a 7 de outubro de 2012.

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis de desempenho específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Disponível em http://w3c.esramada.pt/esr.media/pdf/professores/legislacao/dl240_2001.pdf, acedido a 7 de outubro de 2012.

ANEXOS 2 TIPO B